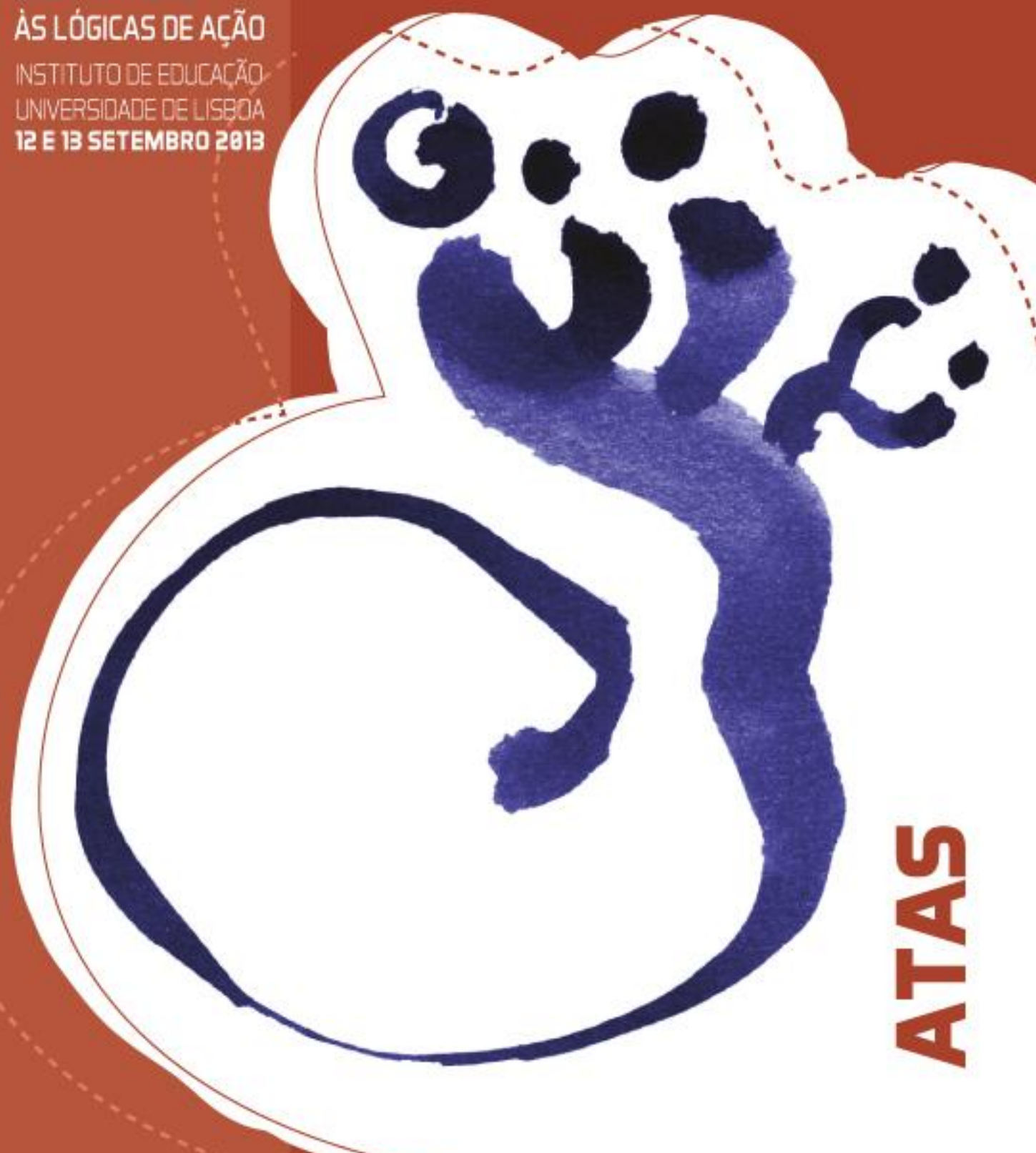


VI SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO

EDUCAÇÃO
TRABALHO
E MOVIMENTOS SOCIAIS

**EDUCAÇÃO
DE JOVENS
E ADULTOS**
DAS POLÍTICAS
ÀS LÓGICAS DE AÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
12 E 13 SETEMBRO 2013



ATAS

VI SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO

EDUCAÇÃO
TRABALHO
E MOVIMENTOS SOCIAIS

**EDUCAÇÃO
DE JOVENS
E ADULTOS**
DAS POLÍTICAS
ÀS LÓGICAS DE AÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
12 E 13 SETEMBRO 2013



Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DE LISBOA

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

TÍTULO

ATAS DO VI SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS – DAS POLÍTICAS ÀS LÓGICAS DE AÇÃO

EDIÇÃO

NATÁLIA ALVES, CARMEN CAVACO, PAULA GUIMARÃES E MARCELO MARQUES

LOGO

ANDREAS STÖCKLEIN

ISBN: 978-989-98314-4-5

**© 2013 UNIVERSIDADE DE LISBOA – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
ALAMEDA DA UNIVERSIDADE, 1649-013, LISBOA – PORTUGAL
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

COMISSÃO CIENTÍFICA

António José de Almeida (Instituto Politécnico de Setúbal)

Bernard Charlot (Universidade Federal de Sergipe)

Carmen Cavaco (Universidade de Lisboa)

Célia Vendramini (Universidade Federal de Santa Catarina)

Gaudêncio Frigotto (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Lia Tiriba (Universidade Federal Fluminense)

Maria Clara Fischer (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Marlene Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Natália Alves (Universidade de Lisboa)

Paula Guimarães (Universidade de Lisboa)

Rui Canário (Universidade de Lisboa)

Sonia Maria Rummert (Universidade Federal Fluminense)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Bruno (Universidade de Lisboa)

Ana Nascimento (Universidade de Lisboa)

Carmen Cavaco (Universidade de Lisboa)

Gabriela Lourenço (Universidade de Lisboa)

Marcelo Marques (Universidade de Lisboa)

Maria Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa)

Natália Alves (Universidade de Lisboa)

Patrícia Figueiredo (Universidade de Lisboa)

Paula Guimarães (Universidade de Lisboa)

Sandra Rodrigues (Universidade de Lisboa)

ÍNDICE

EIXO 1 – POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

OPORTUNIDADES PERDIDAS, OPORTUNIDADES RENOVADAS: FORMAÇÃO DE ADULTOS EM DEBATE José Brás e Maria Neves Gonçalves	8
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: A HISTÓRIA DE UMA ALTERNÂNCIA DE POLÍTICAS SEM ALTERNATIVA SOCIAL Antónia Távora, Henrique Vaz e Joaquim Coimbra	17
CONCEPÇÕES PRESENTES NA LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL – 1950/2012 Delcio Antônio Agliardi	29
INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE EM UM MUNICÍPIO DO BRASIL Matheus Augusto Mendes Amparo, Klaus Schlünzen Junior e Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti	39
IMPACTO DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE NÍVEL SECUNDÁRIO Filipa Canelas e Filipa Azevedo	52
POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Marciele Stiegler Ribas e Peri Mesquida	60
PROEJA – UMA CONCEPÇÃO DE TRABALHO INTEGRADORA? Jessika Matos Paes de Barros	70
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TRÊS PESQUISAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA Dinorá de Castro Gomes, Esmeraldina Maria dos Santos e Cláudia Borges Costa	82
ENSINO DE ENTOMOLOGIA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS Simone Paixão Araújo Pereira e Maria Helena da Silva Carneiro	94
DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: SENTIDOS E LÓGICAS DE ACÇÃO EM TORNO DA APROPRIAÇÃO DA MEDIDA DE POLÍTICA PÚBLICA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES João Martins	108
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS Josiane Meyer de Goes e Elizabete Tamanini	119
OBSERVANDO PRÁTICAS, TECENDO CONCEITOS: UM ESTUDO SOBRE AS CULTURAS DE EJA EM CAXIAS DO SUL/BRASIL (1998-2012) Bruna Conrado e Nilda Stecanela	130
DA INGENUIDADE DO SUJEITO AO CRITICISMO DAS MASSAS: O PROJETO NACIONAL DE ÁLVARO VIEIRA PINTO NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES José P. Peixoto Filho e Danilo S. da Costa	141

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR DE ADULTOS: DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO	151
Sergio Haddad	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA- GOIÁS/BRASIL: UM CAMINHO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE ESTADO	163
Maria Emilia de Castro Rodrigues e Cláudia Borges Costa	
DISCURSO EM TORNO DAS NOVAS CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS	174
António Calha	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ESCOLARIZAÇÃO NO PROEJA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA REALIZADA EM DOIS ESTADOS BRASILEIROS	183
Céliu Mariano Jorge e Jessika Matos Paes de Barros	
ESPAÇOS EMERGENTES DE CRIATIVIDADE E RESISTÊNCIA	196
Ana Bruno	
EDUCAÇÃO POPULAR NA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA	205
Dinorá de castro Gomes e Maribel Schveeidt	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO	215
Andressa Estevam e Cleonice Puggian	
A COEXISTÊNCIA COMPLEXA E TENSA DE LÓGICAS DE AÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS EM PORTUGAL	226
Luís Rothes	
TENDENCIAS INVERSAS EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS EN CÓRDOBA (ARGENTINA) Y EN CATALUÑA (ESPAÑA) EN LA DÉCADA DE 2000	234
Alicia Beatriz Acin	
EIXO 2 – POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO	
JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: QUESTÕES DE DIVERSIDADE E CLASSE DAS JUVENTUDES NA AMAZÔNIA	246
Ronaldo Marcos de Lima Araujo e João Paula da Conceição Alves	
O (RE)APARECIMENTO DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL NO FINAL DO SÉCULO XX – O RETRATO DE UMA ÉPOCA	259
Teresa Fonseca, João Caramelo e Cristina Rocha	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORMA DE EDUCAÇÃO SOCIAL E MOBILIZAÇÃO SOCIAL	271
Daniel Varela	

POLÍTICAS PÚBLICAS DE GERAÇÃO DE EMPREGO E DE CULTURA E LAZER: O JOVEM DA EJA EM FOCO Vanilda Pereira	281
ESTADO DA ARTE ACERCA DA APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM OLHAR PARA A PREPARAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA O MERCADO DE TRABALHO Leila Adriana Baptaglin e Doris Pires Vargas Bolzan	292
AS RECENTES REFORMAS CURRICULARES, MERCADO DE TRABALHO E A EJA NO BRASIL Cristiane Backes Welter, Delcio Antônio Agliardi e Maristela Rates Pierosan	304
EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA OS JOVENS DO MST DA BAHIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO Edileusa Santos Oliveira e Edlene Santos Oliveira	316
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ETHOS, POSSIBILIDADES E TENSÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA Elisete Enir Bernardi Garcia e Berenice Corsetti	325
CONEXÕES NECESSÁRIAS: POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E RELAÇÕES RACIAIS Almir Lopes Castro e Renísia Garcia-Felice	336
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL Thaís C. Figueiredo Rego, Fabiane Santana Previtalli e Cílon Cesar Fagiani	349
EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E AÇÃO SUPERVISORA NA ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL Paulo Constantino e Márcia Poletine	362
INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL E OPORTUNIDADES DE EMPREGO EM SUJEITOS COM DID. ESTUDO DE CASO DE JOVENS NO CONCELHO DE CONSTÂNCIA Ernesto Candeias Martins e Vera S. Martins Ragageles	378
LEI DA APRENDIZAGEM – IMPACTOS NO EMPREGO DE JOVENS NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO Márcia Silva, Reinaldo de Lima Reis Araújo e Remi Castioni	389
A DIDATIZAÇÃO DA LINGUAGEM NAS RELAÇÕES DE TRABALHO Everaldo dos Santos Almeida	401
UMA CARTOGRAFIA DO TRABALHO PRECARIZADO: O CASO DO PROJOVEM URBANO NO LESTE FLUMINENSE – RIO DE JANEIRO/BR Glauce Batista Júnior e Marcia Soares de Alvarenga	411
DA DISTINÇÃO À TRANSIÇÃO: PERCURSOS ACADÉMICOS DE ALUNOS DE EXCELÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA Leonor Torres, José Palhares, Germano Borges	425
PERCURSOS FORMATIVOS E TRANSIÇÕES PROFISSIONAIS: O CASO DOS DIPLOMADOS EM FORMAÇÃO, TRABALHO E RECURSOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DO MINHO Leonor Torres	437
EXERCÍCIOS DO PENSAR: IMPRESSÕES DA ILHA GRANDE ENTRE AFECTOS E PERCEPTOS DE SEUS JOVENS ESTUDANTES Dagmar de Mello e Silva e Maria Onete Lopes Ferreira	451

AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E OS PERCURSOS LABORAIS DOS JOVENS TRABALHADORES BRASILEIROS	458
José Humberto da Silva	

EIXO 3 – EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: OPORTUNIDADES E DILEMAS

FORMADORES DOS PROCESSOS DE RVCC: DAS OPORTUNIDADES AOS DILEMAS	471
Filipa Barros	
INTERFACES DA DOCÊNCIA A PARTIR DO ARTICULADOR PEDAGÓGICO NA EJA EM CAXIAS DO SUL (1998- 2012)	482
Simone Quadros e Nilda Stecanela	
EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: MICROPOLÍTICA NA SALA DE AULA	492
Sônia Regina da Luz Matos, Sandra Mara Corazza e Nadja Acioly-Réginier	
CONSENSOS E DILEMAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA A ALUNOS DE UM CURSO DE DECORAÇÃO E PINTURA CERÂMICA	502
Helena Rocha	
AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PELAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES	512
Romilda Teodora Ens e Marciele Stiegler Ribas	
PROJETO DIDÁTICO NA EJA: ENTRE AS IDEIAS E A AÇÃO. UM CAMINHO PARA A TRAVESSIA	522
Andréia Morés e Lisandra Pacheco da Silva	
O EDUCADOR DE ADULTOS NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS: PERCURSOS SINGULARES	534
Ivo Landeck	
GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESVELANDO O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO NO ENSINO TÉCNICO	543
Paulo Constantino e Márcia Poletine	

EIXO 4 – JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS, IDENTIDADES E PROJETOS

O ENSINO PROFISSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA: PERFIS SOCIAIS E TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS	553
Alexandra Duarte	
PROCESSOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE POBRE BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE UMA JOVEM	568
Juliana Batista dos Reis	
O IMPACTE DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA VIDA DOS ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE UM CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES	577
Catarina Paulos, Luís Balão, Manuela Paulo e Pedro Fernandes	

A LITERACIA DA LEITURA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, PERCURSOS E IDENTIDADES NO FEMININO	590
Elisabete Brito	
CIDADANIA E CONSTRUÇÃO CÍVICA DOS JOVENS - UM PROCESSO DE CAPACITAÇÃO	599
Amélia Simões Figueiredo, Isabel Rabiais e Sérgio Deodato	
UMA PROPOSTA SUPERADORA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTO-ORGANIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE OFICINAS DE JOGOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	610
Anderson Patrick Rodrigues, Aline Silva Ferreira e Karine Santos	
A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: ENTRE O DESÍGNIO FUNCIONALISTA E A REALIDADE AFETIVA E SIMBÓLICA	621
Patrícia Ribeiro	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: (DES)CONTINUIDADES NAS POLÍTICAS E EM UMA TRAJETÓRIA NEM TÃO SINGULAR	632
Greiciamara Vogt Ferrari e Beatriz Terezinha Daudt Fischer	
PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA APLICADA DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	643
Helena Rocha	
OUTRORA E O AGORA NAS REPRESENTAÇÕES DE JOVENS E ADULTOS SOBRE A ESCOLA	654
Andrea da Paixão Fernandes	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE É SER PROFESSOR DA REDE PÚBLICA NA BAIXADA Fluminense/RJ?	665
Jurema Rosa Lopes	
EDUCAÇÃO POPULAR: OS SENTIDOS DO TERMO	672
Breno L. C. Oliveira	
EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: UM PERCURSO CRUZADO? OS TESTEMUNHOS DOS ANIMADORES SOCIOCULTURAIS RECÉM-FORMADOS	682
Ana Maria Simões	
SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA VISÃO DE EGRESSOS DO PROEJA	693
Maria Margarida Machado e Ariadiny Cândido Moraes	
ESTADO MODERNO E O ESTADO DE EXCEÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: LAÇOS SOCIAIS E TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE	703
Everaldo dos Santos almeida e Marilande Martins Abreu	
ALUNOS M23 NO ENSINO SUPERIOR: (RE)TRANSFORMAÇÕES COGNITIVAS E IDENTITÁRIAS	712
Sara Mónico Lopes	
OPERÁRIAS NO CAMINHO DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL, CONTRA A EXPLORAÇÃO E O ESTADO. O CASO DA COMISSÃO DE TRABALHADORES DA CONSERVEIRA JÚDICE FIALHO	724
Helder Raimundo	

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM QUILOMBOS: PROCESSOS DIALÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E PROPOSTA DE ESCOLA QUILOMBOLA 735

Georgina Helena Lima Nunes

OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO MUNICÍPIO DE MARIANA-MG, BRASIL: PERFIL E TRAJETÓRIAS DE QUEM FAZ ESTA HISTÓRIA 746

Regina Magna Bonifácio de Araujo e Andresa Silveira Guimarães

APRESENTAÇÃO

Os Seminários Luso-Brasileiros – Trabalho, Educação e Movimentos Sociais – têm vindo a afirmar-se como um espaço de debate para investigadores e estudantes que trabalham a temática da Educação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil.

O VI Seminário Luso-Brasileiro – Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, subordinado ao tema *Educação de Jovens e Adultos: Das políticas às lógicas de ação*, coincide, na presente edição, com a conclusão do Projeto EDUQUAL – Educar e Qualificar: O caso do Programa Novas Oportunidades (PTDC/CPE-CED/105575/2008) que teve como objetivo compreender o papel deste Programa na reconfiguração do sistema educativo português.

As duas últimas décadas têm sido marcadas em Portugal e no Brasil pela implementação de múltiplas políticas de educação e formação destinadas a jovens e adultos cujo principal objetivo consiste em aumentar o nível de qualificação das suas populações, condição considerada pelos decisores políticos como indispensável para assegurar o crescimento económico, diminuir o desemprego e combater a exclusão social.

Programas como a Iniciativa Novas Oportunidades em Portugal e o Brasil Alfabetizado, o PROEJA e o PROJOVEM no Brasil, são exemplos de medidas que visam a certificação massiva de jovens e adultos das classes trabalhadoras, oferecendo uma segunda oportunidade quer a quem foi precocemente excluído do acesso à educação de base, quer a quem se encontra em risco de abandono da escolaridade obrigatória.

Estes programas, pelas suas metas extremamente ambiciosas, nalguns casos, pelo seu carácter de “campanha” massiva com vista a elevar o nível de qualificações escolares das populações portuguesa e brasileira, pelo modo como articulam a iniciativa pública com a intervenção de entidades de direito privado, pelos recursos humanos e financeiros que mobilizam, pelas inovações organizacionais e pedagógicas que introduzem, pelo papel que assumem na produção e reprodução das desigualdades sociais têm sido objeto de um amplo debate em ambos os países.

O VI Seminário Luso-Brasileiro pretende contribuir para a reflexão e problematização sobre a educação de jovens e adultos tendo em conta as políticas que lhes são destinadas, as práticas que originam, os públicos que as frequentam e os profissionais de educação nelas envolvidos, o que resulta nos seguintes eixos temáticos:

- **Eixo1.** Políticas e práticas de Educação de Adultos: conceção e implementação
- **Eixo2.** Políticas e práticas de Educação de Jovens: educação, formação e mercado de trabalho
- **Eixo3.** Educadores de jovens e adultos: oportunidades e dilemas
- **Eixo4.** Jovens e adultos: percursos, identidades e projetos.

EIXO 1

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

OPORTUNIDADES PERDIDAS, OPORTUNIDADES RENOVADAS: FORMAÇÃO DE ADULTOS EM DEBATE

José BRÁS I zevibras@gmail.com

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS - LISBOA

Maria Neves GONÇALVES I maria.neves.g@gmail.com

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS - LISBOA

RESUMO

Com esta comunicação pretendemos fazer um enquadramento histórico do processo constitutivo da universidade portuguesa. Por outro lado, queremos também dar uma perspetiva empírica ao fenómeno da formação de adultos em Portugal.

Neste sentido, iremos realizar um estudo em torno da problemática formativa denominada *Maiores de 23*. Para estudar esta realidade, tencionamos aplicar um questionário a alunos que acederam à universidade por esta via e que estão atualmente a frequentar o Curso de Educação Física e Desporto e de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Para este trabalho, partimos da tese de que as universidades portuguesas, na sua origem histórica, eram um espaço para a formação das elites, e que na sociedade globalizada do conhecimento de hoje enfrentam o desafio da democratização do acesso a novos públicos. A partir da reconstituição histórica desta instituição secular, procura-se saber em que medida a resposta ao objectivo de uma maior democratização do ingresso no ensino superior está a ser cumprido. Em síntese, com esta comunicação pretendemos apresentar resultados e reflectir em torno da problemática da formação de adultos – *Maiores de 23*.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Adultos, acesso, democratização.



INTRODUÇÃO

Este artigo enquadra-se na problemática que no movimento internacional se convencionou chamar por educação de adultos. Até agora, a aprendizagem que se fazia por via não escolar não era valorizada. A abertura a este novo público veio colocar novos desafios à nossa reflexão. A educação de adultos confere importância à experiência de quem aprende, numa lógica que integra os saberes escolares com os contextos em que se desenrola a vida do sujeito aprendiz. Tradicionalmente os pressupostos em que assentava o modelo escolar não tinham em linha de conta a aprendizagem experiencial, as vivências do quotidiano e as interações sociais e profissionais. Este modelo, como sustenta Pacheco (2011) baseava-se numa lógica de rutura com a experiência que homogeneiza os conteúdos da educação, desvinculando o conhecimento escolar do contexto social e cultural de quem aprende.

Com a valorização das experiências da vida, o sujeito ganha, pois, uma centralidade que não era possível no âmbito do paradigma escolar, reequacionando-se, no debate, o papel e estatuto que os saberes prévios, a uma dada situação de aprendizagem, têm na produção de novos conhecimentos (Barros, 2003).

Os percursos realizados pelo estudante, a identificação das suas principais capacidades e saberes adquiridos, levou a conceber um novo acesso ao ensino superior em Portugal que tem sido legitimado através de uma contextualização internacional e da apresentação de propostas educativas consentâneas com orientações produzidas por diferentes organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a União Europeia (UE).

No contexto das mudanças geradas pelo processo de globalização, a Educação e Formação de Adultos insere-se no primado da aprendizagem ao longo da vida. Segundo o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010) “A educação de adultos é mais importante do que nunca na era da globalização, caracterizada por mudanças rápidas, integração e avanços tecnológicos” (p. 8).

Neste sentido, considera-se a Educação de Adultos como uma modalidade que alonga os processos educativos e formativos no âmbito da educação formal, informal e não formal dentro de uma conceção de aprendizagem ao longo da vida.

O conceito de aprendizagem, antes restrito ao universo escolar e preso no binómio ensino-aprendizagem, amplia-se a partir da perceção multicultural das aprendizagens, com variados níveis e conceções, estendendo-se às experiências e perpassando por uma relação dicotómica teoria-prática; saber científico-saber popular; cultura erudita-cultura popular. Todavia, ao se considerar a existência de diversos e múltiplos saberes em diferentes contextos, no conjunto de mudanças sociais, culturais, políticas e económicas da sociedade do conhecimento, tais experiências e saberes precisam de ser certificados. Ou, os sujeitos, possuidores de outros saberes, que se encontram no mundo trabalho, precisam de ser atualizados. As transformações ocorridas no campo da comunicação, da cultura e da vida societária, passam a exigir novas competências, a fim de que as pessoas adultas venham a se constituírem cidadãos ativos no trabalho, na família, na vida em comunidade e na sociedade em suas economias e complexas mutações.



É neste contexto que situamos o acesso de pessoas maiores de 23 ao ensino superior, que não são titulares de habilitações académicas, mas, que revelam capacidade para a sua frequência, através da realização de provas específicas, baseadas nas competências adquiridas ao longo da vida, conforme o Decreto-Lei 64/2006 que prevê as “Condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior”. Para tanto, questionamos qual a relação deste programa de acesso ao ensino superior com as políticas de formação da União Europeia (UE) no contexto da globalização? Qual o alcance deste programa de acesso ao ensino superior na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias? Partindo do pressuposto de que esta iniciativa se constitui numa nova oportunidade de formação a novos públicos, é necessário compreender quais as expectativas dos estudantes que ingressaram ao ensino superior por intermédio deste processo?

Com base nestas indagações, apresentamos alguns resultados preliminares da investigação aplicada aos alunos dos cursos de Ciências da Educação e Educação Física da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Foi nosso intuito analisar a política de acesso ao ensino superior em termos de equidade social dos sujeitos com mais de 23 anos, caracterizar o perfil educacional e social destes alunos nos dois cursos desta instituição, bem como as suas expectativas face ao ensino superior.

A investigação pautou-se na abordagem qualitativa, em que o foco de análise é o acesso ao ensino superior do público de maiores de 23 anos, no contexto de alargamento do referencial mínimo de formação e qualificação da população portuguesa e de atendimento às expectativas de crescimento económico e promoção da coesão social. Para tanto, trata-se de um estudo de caso em que o procedimento metodológico foi a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas a um total de 44 alunos(as), de modo a apreender as expectativas geradas com o curso superior, e assim analisar a viabilidade desta política de acesso, no sentido da promoção da equidade social no contexto do ensino superior português.

1. A UNIVERSIDADE COMO CAMPO DE FORMAÇÃO: DO ELITISMO À MASSIFICAÇÃO

As Universidades, enquanto *casas de saber* – na expressiva formulação de Habermas (1993) - destinaram-se, desde a sua criação, a um escol literário e intelectual, abrindo-se apenas a um fragmento muito reduzido da sociedade.

Seguindo Magalhães (2004, 2006: 13-40), podemos sintetizar as grandes tendências da relação da Universidade com o Estado em torno de três grandes modelos:

1 - O modelo humboldtiano (contexto alemão) defende uma Universidade livre de tutelas (do Estado ou Igreja) e inclusivamente das pressões económicas, procurando-se com esta independência a verdadeira procura do conhecimento. No entanto, entende que a Universidade é parceira do Estado, atuando como a mais elevada expressão da cultura nacional e do Estado. Coloca o conhecimento como resultado de um diálogo, o que trás como consequência, o empenho de professores e alunos na produção do conhecimento.



2 - Por sua vez Newman (contexto britânico) coloca a ideia de Universidade numa educação liberal (autonomia mais ampla, não como serviço de Estado mas como corporações livre), procurando-se o conhecimento como um fim em si mesmo, sem obedecer a concepções utilitaristas (não como reflexo da realidade social), tendo em mira mais a formação do carácter do que propriamente a ideia de conhecimento ou trabalho fragmentado

3 - Modelo napoleónico (contexto francês) restringe a autonomia da Universidade, exercendo o Estado o controlo da atividade universitária. A relação entre o Estado e o ensino superior surge como uma desejável aliança para a construção do Estado-nação.

Em Portugal tem imperado o modelo napoleónico. Desde a sua criação em 1290, pelo rei D. Dinis¹, que a universidade tem sido, fortemente seletiva e elitista (Nunes, 1971). Sabe-se que, até à Revolução dos Cravos, as universidades eram públicas e em número reduzido: a Universidade de Coimbra, a mais antiga, fundada, como dissemos, em 1290; a Universidade de Évora, criada em 1559, extinta em 1759 e refundada em 1973; a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto foram ambas criadas em 1911 com a República; por último, a Universidade Técnica de Lisboa, criada em 1930. Durante a ditadura salazarista, Portugal registou um atraso no que respeita à generalização da *escola para todos* e o ensino superior refletiu, naturalmente, esse tardio desenvolvimento, associado ao propósito, mantido até muito tarde, de reservar este nível de formação às elites sociais e económicas, enquanto instrumento privilegiado de reprodução social (Teodoro, Galego, & Marques, 2010: 661).

Nos anos 70 do século XX, com a reforma de Veiga Simão - lei n.º 5 /73 - tentou-se ampliar a frequência do ensino superior, pondo a tónica no discurso meritocrático, o que vem reforçar e mobilizar as aspirações de todos aqueles que pretendiam ter acesso a uma formação superior. Esta desenvolvia-se em duas vias distintas: uma realizada nas universidades, de duração longa, e que conduzia a licenciaturas e a pós-graduação; outra realizada em institutos politécnicos e escolas normais superiores, de duração curta, que conduzia a bacharelatos. O plano de expansão e diversificação do ensino superior, aprovado pelo decreto-lei nº 402/73, de 11 de Agosto, previa a criação de 3 novas universidades (Universidade Nova de Lisboa, do Minho e de Aveiro), do Instituto Universitário de Évora, de Institutos Politécnicos (Covilhã, Vila Real, Faro, Leiria) e de Escolas Normais Superiores (Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu). O referido decreto-lei traduz, efetivamente, o alargamento da rede de ensino superior (Cerdeira, Cabrito & Patrocínio, 2011: 257). É, neste sentido, que se pode afirmar que a ação política de Veiga Simão, por representar um período de mobilização de vontades e por ter apostado no ensino como fator de desenvolvimento e modernização do país, correspondeu a uma “procura otimista de educação”, na sugestiva fraseologia de Grácio (1986: 143).

A Revolução de Abril de 1974, ao revogar a lei nº 5/73, abandonou algumas das medidas mais emblemáticas de Veiga Simão. E, em 1975, a Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica apresenta as bases programáticas para a reforma do ensino superior, bases essas que vieram a ser aprovadas em Junho desse mesmo ano, pelo Conselho da Revolução (o órgão de poder que, no ordenamento político deste período de legalidade revolucionária, tinha a competência institucional de aprovação deste tipo de leis). Segundo esse documento, competia ao ensino superior cooperar “na tarefa de democratização do país” e na “ formação de uma mundividência apta a apoiar eficaz e esclarecidamente a construção



de uma sociedade socialista” (Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica, 1975). O 25 de Abril de 1974 contribuiu, indubitavelmente, não só para criar universidades privadas como para iniciar, simultaneamente, um movimento de democratização do ensino superior.

Na segunda metade do século XX, os sistemas de ensino superior passaram, pois, por uma extraordinária expansão. Essa expansão, em Portugal, deveu-se também à promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), que no âmbito do ensino superior compreende o ensino universitário - mais orientado para a investigação e a criação do saber - e o ensino politécnico com um carácter mais prático e vocacional.

Com os finais de novecentos e o advento do século XXI, a classe intelectual e os dirigentes políticos e económicos colocam cada vez mais o problema acerca do papel e lugar do ensino superior nas sociedades e na comunidade internacional. E a universidade voltou a dar resposta ao aumento maciço das clientelas estudantis pensando-se que a formação universitária podia ir ao encontro de necessidades económicas e culturais da sociedade.

É neste cenário que se põe a questão da formação de adultos que não é um problema individual, mas que coloca o grande desafio de repensarmos a utilidade e impacto da política formativa na vida coletiva. O paradigma elitista que tem predominado seguiu a lógica da exclusão. Esse paradigma foi alterado com a promulgação do Decreto-Lei 64/ 2006 que propiciou o aumento do número de alunos e diversificou as respetivas origens viabilizando uma nova forma de acesso ao ensino superior designada, genericamente, por Processo Maiores de 23.

2. O PROCESSO MAIORES DE 23 ANOS NA UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O acesso à universidade aos maiores de 23 anos vem tentar repor uma oportunidade de frequentar a universidade que, por circunstâncias variadas da vida, lhes foi negada. Esta possibilidade de acesso tem, indubitavelmente, um elevado potencial político. A formação que todos parecem prezar não pode ser exclusiva e determinada por uma questão de sorte, uma questão de lotaria da classe social de origem. As sociedades democráticas têm a responsabilidade moral de proporcionar a todos um maior e mais equilibrado sistema de oportunidades de acesso. Não só está em questão um sistema mais justo como também um sistema que permita tirar partido das potencialidades dos recursos humanos do país, que de outra maneira, seriam total e desnecessariamente desperdiçadas. Nenhum país é verdadeiramente democrático se vedar o acesso ao ensino superior a todos os que demonstrem competências para o fazer. Nenhum país é verdadeiramente rico para desperdiçar inteligências que podem contribuir para o desenvolvimento do país (Brás *et al*, 2012: 165).

O Processo dos Maiores de 23 anos facilita o acesso ao ensino superior em Portugal de indivíduos a partir desta faixa etária, não titulares de habilitação secundária mas que revelem competências para a sua frequência. A avaliação das competências mencionadas é realizada através de provas específicas, conforme o Decreto-lei nº 64/2006. Este diploma prevê assim a promoção da igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, rompendo o elitismo revelado no processo histórico.



O argumento preliminar do referido Decreto sustenta a necessidade de alargamento da área e de recrutamento de eventuais candidatos, como a possibilidade de ingresso de maior número de pessoas (Diário da República, 2006: 2054). Todavia, o processo de flexibilização do ingresso e acesso ao ensino superior situa-se no conjunto de atendimentos às políticas educativas da União Europeia (UE), geradas pelo processo de globalização e mundialização do capital, das quais fazem parte o princípio de aprendizagem ao longo da vida, defendido pela UNESCO.

No sentido de conhecermos melhor o designado Processo Maiores de 23 anos, realizámos um estudo exploratório na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Para isso construímos um questionário com perguntas abertas e fechadas para uma amostra em estudo constituída por 44 alunos que frequentaram, nos anos letivos de 2010-2012, os cursos de Educação Física e Desporto (82%) e Ciências da Educação (18%), todos no regime de maiores de 23 anos. Desta amostra, 61% são rapazes, 39% são raparigas. A média de idade dos sujeitos indagados é de 32,16 o que nos configura um público adulto, que deixou os bancos escolares há algum tempo e que, por diversas questões, abandonou a escola ou foi por ela excluído.

Os dados da amostra do nosso estudo mostram-nos que - ao contrário duma ideia generalizada - a maioria dos alunos que chega à universidade por esta via possui o ensino secundário completo. É de realçar que (68%) tem o 12º ano concluído, embora haja uma quantidade apreciável de alunos (14%) que completaram apenas a escolaridade mínima obrigatória (9º ano). De onde se pode inferir, que a maioria dos sujeitos que agora tem acesso ao ensino superior poderia ter nele ingressado em idade regular.

Outro dado relevante da nossa amostra prende-se com o tempo de interrupção que medeia entre a frequência do ensino básico e/ou secundário e a entrada na universidade. Apenas 32% fez uma interrupção curta nos estudos (1 a 4 anos), sendo esta uma percentagem quase idêntica à dos alunos que fizeram um interregno de 15 ou mais anos (25%). No caso da amostra em estudo, podemos assinalar que houve uma percentagem muito significativa de alunos que esteve afastada dos estudos durante muito tempo.

Outro dado importante a registar, é que a maioria destes alunos está integrada no mercado de trabalho. Assim, no que se refere à experiência profissional, pode verificar-se que, do total de alunos considerados, 77% está presentemente empregado.

E no que se refere às motivações apresentadas para o ingresso em cursos superiores, por ordem decrescente de preferência, os inquiridos assinalaram: (1) progressão na carreira, (2) desenvolvimento pessoal, (3) mudança de área profissional e (4) prestígio social, o que vem indicar mais uma vez a relação educação e trabalho, rompendo, assim, a dicotomia de dois mundos, “com pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho” (Santos, 2004: 20).

Estes dados são relevantes para a análise do alcance dos objetivos das políticas emanadas da UE, pois o processo especial de acesso ao ensino superior, ao oportunizar a entrada da maioria de adultos inseridos no mundo do trabalho aos cursos superiores requalifica as pessoas que já estão no mercado de trabalho; e, por outro lado, possibilita a que as competências adquiridas no mundo do trabalho e ao longo da vida sejam certificadas pela universidade. Por último, introduz uma dinâmica de formação que não só qualifica o trabalhador como também



umenta o nível de competitividade, de produtividade, de eficácia, de inovação e de modernização económica.

Neste sentido, o processo especial de acesso ao ensino superior, em Portugal, reveste-se de grande importância, ao buscar associar a dimensão do trabalho à da educação e da cidadania.

CONCLUSÕES

A formação de adultos integrada no âmbito da educação permanente opera uma vinculação consequente entre o conhecimento e o contexto social e cultural de quem aprende, verificando-se, no caso do ensino superior, desde o Decreto-Lei 64/2006, uma mudança de paradigma. A seletividade da universidade abriu portas a um público que outrora a ela não tinha acesso. Com efeito, as orientações das organizações internacionais - UNESCO, OCDE e UE - visam o aumento da produtividade e da competitividade, destacando o papel dos indivíduos na construção das suas biografias, da sua formação e qualificação.

Como salienta Santos (2004):

A universidade é um bem público intimamente ligado ao projecto de país. O sentido político e cultural deste projecto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos da transnacionalização (p. 31).

Ora, uma das críticas que se fazia ao ensino universitário assentava no facto de fazer uma formação divorciada da realidade. O Processo Maiores de 23 anos vem reformular a relação entre a universidade e o mundo do trabalho, pois a maioria dos alunos (segundo a amostra deste nosso estudo) que chega à universidade, por esta via, traz consigo já experiência profissional e, em muitos casos, bastante significativa. A velha aspiração de querer inserir os jovens no mundo do trabalho aparece invertida, pois trata-se de inserir agora os trabalhadores na universidade. Desta maneira, fica destruída a crítica tradicional dirigida ao ensino superior universitário. O desfazimento da formação universitária, em relação às competências que o mundo do trabalho exige (entre teoria- prática), parece ficar, assim, ultrapassado.

Uma outra conclusão que podemos retirar da amostra deste estudo é que a abertura a novos públicos vem reforçar o papel da formação universitária. Com o Processo Maiores de 23 anos, o desempenho da universidade sai valorizado pela requalificação que promove às pessoas que já estão no mercado de trabalho. De acordo com os nossos dados, a grande motivação dos estudantes centra-se em torno da progressão na carreira, no desenvolvimento pessoal, na mudança da área profissional e no prestígio social. Isto significa que os estudantes idealizam uma função social utilitária nos estudos que vêm realizar às instituições de ensino universitário.

A formação de adultos integra-se numa nova narrativa de educação e desenvolvimento sustentável e verdadeiramente humano, porquanto focalizado nos valores e nas aspirações de mais justiça, liberdade e equidade. A universidade, ao constituir-se um bem público, rompeu as barreiras do elitismo e veio proporcionar o “abrir do fecho de acesso”, o que possibilita uma maior democratização do ingresso no ensino superior. Em síntese, o texto apresenta resultados da investigação do processo de democratização do ensino superior em Portugal (Brás et. al, 2012).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, R. (2013). O Movimento de histórias de Vida e a educação de adultos de matriz crítica: ideias e conceitos em contexto. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 31-50.
- Brás, J. V & Gonçalves, M. N. (2011). Fenomenologia das representações: a Universidade de Coimbra nos alvares do século XX. In J. Beltrán; B.L. Ramalho; M. E. P. de Carvalho; A.V.S. Diniz (Orgs.), *Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal y España* (pp. 273-303). Valencia: Editorial Germania, S.L., 2011. 318. Colección Polis Paideia, 22. Dirigida por José Beltrán. ISBN: 978-84-92587-69-8
- Brás, J. V.; Gonçalves, M. N.; Fonseca, Sofia & Jezine, E. (2012). A Universidade Portuguesa: o abrir do fecho de acesso - o caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 163-178.
- Cabrito, B. (2009). O Processo Maiores de 23: novos públicos para a universidade, ou nova porta de entrada para os velhos públicos? In S. Rummert; R. Canário & G. Frigotto (Orgs.), *Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal*. Niterói: Editora da UFF.
- Discursos: sessão solene de abertura das comemorações do VII centenário da Universidade de Coimbra*. (s/d) Coimbra: Serviço de Documentação e Publicações da Universidade.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação (2010). *Educação em Números - Portugal 2010*. Lisboa: GEPE
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Habermas, J. A. (1993). A ideia de universidade: processos de aprendizagem. *Educação e Sociedade*, 24, 35-66.
- Hortale, V. A. & Mora, J.G. (2004). Tendências das reformas da Educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educação e Sociedade*, 25, 88, 937-960. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Jezine, E., Chaves, V. L. J. & Cabrito, B. G. (2011a). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 57-79.
- Jezine, E.; Chaves, V. J.; Cabrito, B. G. (2011b). Políticas atuais de acesso ao Ensino Superior Brasil/Portugal no contexto da globalização. In. B. Cabrito; V. Jacob (Orgs.), *Políticas de Financiamento e acesso da educação Superior no Brasil e em Portugal. Tendências atuais*. Lisboa: Educa.
- Magalhães, A. (2004). *A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-Fundação para a Ciência e Tecnologia-Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Magalhães, A. (2006). A identidade no ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.



Ministério de Educação. *Programa Educação 2015*. Lisboa. Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MEd/ProgramaseDossiers/Pages/20100921_ME_Prog_Educacao_2015.aspx. Acesso em: 20/11/2011.

Mendes, M.; Lindeza, P. (2011). A construção sócio-histórica da educação de adultos. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. In. A. Teodoro, A.; Jezine, E. *Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América. Lutas e desafios*. Brasília: Liber Livros.

Neto, J. C. de S (2003). *A trajetória do menor Cidadão*. S. Paulo: Editora Expressão & Arte.

Nunes. A. S. (1971). A situação universitária portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.

Pacheco, P. J. (2003). Políticas Educativas para o Ensino Superior na União Europeia: um olhar sobre o caso português. *Educação e Sociedade*, 24, 17-36.

Rosa, R. N. (2004). Os caminhos de Bolonha. Acesso em outubro, 20, de 2010 em: http://resistir.info/ru/processo_bolonha.html2004.

Santos, B. S. (2004). Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62.

Silva, S. R.; Nascimento, I. (2010). Os estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior português: estudo crítico e revisão documental. São Paulo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11:1, 73-82.

Teodoro, A. (2011). «A fortuna é de quem a agarrar». A rede Iberomericana de Investigação em políticas de educação (RIAIPE) e as perspectivas de trabalho futuro. In A. Montané, & J. Beltrán (coord.). *Miradas en movimiento. Textos y contextos de políticas de educación* (pp.15-30). Valencia: Editorial Germania, S. L.

Teodoro, A. (2010). Apresentação. *A educação superior no espaço iberoamericano*. Lisboa: Edições Lusófonas. Coleção Ciências da Educação, nº1, (pp. 5-10).

ⁱ - A universidade portuguesa foi criada em 1290, pelo rei D. Dinis. O diploma régio emitido a 1 de Março desse ano estabelecia o seguinte: "Desejando Nós enriquecer os nossos reinos com o tesouro precioso da ciência (...), tomámos a iniciativa de estabelecer o Estudo Geral, que não só provemos com cópia de doutores em todas as Artes mas ainda roboramos com numerosos privilégios" (Discursos: sessão solene de abertura das comemorações do VII centenário da Universidade de Coimbra, 1990, p.13).

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: A HISTÓRIA DE UMA ALTERNÂNCIA DE POLÍTICAS SEM ALTERNATIVA SOCIAL

Antónia TÁVORA I antoniatavora.formacao@hotmail.com

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Henrique VAZ I henrique@fpce.up.pt

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Joaquim COIMBRA I jcoimbra@fpce.up.pt

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

RESUMO

Esta comunicação assenta na análise contextualizada da Aprendizagem ao Longo da Vida e da Educação e Formação de Adultos em Portugal, de modo a perceber e identificar as suas formas de concretização e as diferentes prioridades governamentais por detrás das formulações iniciais de tais políticas educativas. Com um historial de alternância entre valorização e desvalorização, muito marcada ideologicamente e determinando orientações políticas que não parecem suscetíveis de conciliação, a Educação de Adultos em Portugal tem-se afastado da sua raiz humanista passando a ser encarada, na centro da discussão política, como medida compensatória, resumida a programas de qualificação escolar e/ou profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem ao Longo da Vida; Adultos, Qualificação Escolar e Profissional.



INTRODUÇÃO

Numa sociedade que muitos adjetivam como “sociedade do conhecimento” (eg. Castells, 1996), a persistência de elevados níveis de abandono escolar precoce e a baixa qualificação da maioria da população ativa portuguesa são factos que têm preocupado o governo e as instâncias europeias. Ao longo dos anos, foram surgindo medidas estratégicas de qualificação nacional, consagrando, nos últimos anos, o reforço na generalização das ofertas formativas.

Segundo o Ministério do Trabalho e da Segurança Social,

A aposta estratégica na qualificação da população portuguesa é opção central para o crescimento económico e para a promoção da coesão social e territorial, assegurando o aumento da competitividade e modernização das empresas, da qualidade e produtividade do trabalho, a par da promoção da empregabilidade, do desenvolvimento pessoal e de uma cidadania plena (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2007:2).

Esta questão da articulação entre a formação e os contextos de trabalho representa uma problemática central na formação de adultos. Tendo em conta as constantes reconfigurações do mercado de trabalho (Magalhães & Stoer, 2002), associada a novas maneiras de organizar os processos de trabalho, temos vindo a assistir à construção de novas maneiras de pensar e agir no campo da formação.

A forte mobilidade profissional, os discursos de promoção da flexibilidade e estímulos ao empreendedorismo e à criatividade, “acaba[m] por se reflectir nas constantes necessidades das estruturas económicas e conduzir a flutuações permanentes nas características do mercado de trabalho” (Parada & Coimbra, 1999/2000: 47). Assim, associadas a uma multiplicação da procura incessante e dos tempos de formação ao longo de toda a vida profissional, “propiciam o encadeamento interativo das situações de trabalho e de formação, associadas a processos de enriquecimento ou de reconversão profissional” (Canário, 1997: 10).

Deste modo, assistimos nas últimas décadas a uma expansão quantitativa e a uma difusão das práticas de formação cujo objetivo essencial é o de concentrar os recursos nas formações direccionadas para a competitividade, necessidades das empresas e para a adaptabilidade e desenvolvimento de competências que promovam a empregabilidade dos trabalhadores (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2007: 2). São discursos políticos como este, com a adoção de uma “linguagem” em que as referências à modernização, ao reforço das ligações entre escola/formação e trabalho, e ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, que pouco dizem além do princípio de que o trabalhador tem que estar “sempre alerta” numa lógica de responsabilização individual.

Torna-se assim indispensável analisar cronologicamente os pressupostos da ALV e da EFA sob uma visão política, de modo a perceber e identificar os propósitos que estão subjacentes às formulações iniciais das políticas educativas e os objetivos com que surgem.



1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O conceito de ALV é interpretado em Portugal num duplo sentido: como um processo educativo e formativo cuja duração se confunde com o tempo de vida dos sujeitos (desde que nascem até que morrem) e como um quadro global de referência para o desenvolvimento do sistema educativo, associado a uma certa visão estratégica de evolução da economia e da sociedade portuguesa projetada no próximo século (Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998).

Enquanto processo educativo, quando falamos em ALV, esta vai desde os ensinamentos pré-obrigatório, básico, secundário e superior (ou terciário), formação inicial inserida no mercado de emprego, à educação e formação de adultos e outras atividades de formação,

Facilitadoras de uma permanente actualização dos saberes e competências e do desenvolvimento de um espírito crítico e empreendedor potenciadores de uma melhor empregabilidade, do reforço da inserção e coesão social, e da afirmação de valores de um novo conceito de cidadania activa e civilidade (EURYDICE, 2000: 114).

Em meados da década de 1980, um exame temático da OCDE relativo à aprendizagem dos adultos em Portugal salientou a debilidade da formação de base da maioria da população em que a média nacional de analfabetismo literal seria de 9% (Lima, 2005: 34). Deste modo, “seria necessário que as políticas públicas de educação assumissem que o problema crucial a atacar (...) é muito mais complexo e difícil de superar: é o problema de políticas educativas para o controlo social” (Lima, 2005: 35).

Durante o período pós-revolucionário emergiram iniciativas populares e de associações que incidiram sobre ações de alfabetização e atividades de educação de base de adultos, numa lógica de utilizar o saber da comunidade como matéria-prima para o ensino, ocorrendo à margem da política pública estatal ou da ação organizativa da administração pública (Lima, 2005).

A Lei nº3/79 simboliza assim uma tentativa de transição da educação de adultos para um sistema e organização governamental,

Procurando lançar as bases de uma política pública de desenvolvimento do sector, já de características mais «social-democratas» em termos de modelos de políticas sociais, isto é, atribuindo relevo ao conceito e ao papel de «Estado-Providência» na educação (Lima, 2005: 39).

Neste sentido, e com a progressiva responsabilidade do governo na alfabetização dos adultos, a lógica da educação popular de adultos e do associativismo tendem a ser objeto de desvalorização e marginalização por parte das orientações políticas dominantes, como é o caso dos governos PSD entre 1986 e 1995 (Lima, 2005).

Em 1996, face ao progressivo apagamento da educação e formação de adultos, o programa eleitoral do Partido Socialista parte



De um diagnóstico que, do ponto de vista académico, se encontrava realizado e consensualizado, isto é, da constatação genérica da «ausência de um sistema de educação de adultos», prometendo uma política de apoio para o desenvolvimento, o apoio ao movimento associativo (Lima, 2005: 46).

A educação de adultos passa assim a ser da responsabilidade do Estado, numa retoma da educação popular e de base de adultos, sendo que, em 1998, o governo decide lançar um Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, promovendo, assim, a articulação entre educação e formação (Lima, 2005). Assumindo o seu trabalho nesse campo, a Setembro de 1999, com o Decreto-Lei nº 387/99, o governo cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que,

Com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social [é] concebida como uma estrutura de competência ao nível da concepção, de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação de adultos (Lima, 2005: 47).

No entanto, verificou-se que a ANEFA, enquanto estrutura de mediação, não intervinha no terreno e na multiplicidade de áreas inicialmente pensadas, como não demonstrou capacidades de assegurar o “relançamento da educação e formação de adultos em Portugal” (Lima, 2005: 48), conforme tinha sido proposto no programa eleitoral de 1995.

Deste modo, outras lógicas subordinadas à empregabilidade e à aquisição de competências para competir imperaram com o colapso do PS e a consequente extinção da ANEFA, em virtude da dominância de um governo PSD e CDS/PP.

O interregno da revalorização da educação de adultos termina, de novo, com a sua evacuação dos discursos de política educativa, optando-se antes pela «qualificação dos recursos», pela «formação vocacional» e pela «qualificação ao longo da vida» [voltando] a sucumbir enquanto política educativa pública (Lima, 2005: 49).

A integração de Portugal na União Europeia (UE), a retoma de poder do Partido Socialista, e os desafios que constantemente se colocam ao país resultantes da ação das novas tecnologias de informação e comunicação e da globalização dos mercados, exigiram a adoção de medidas estratégicas que potenciassem o desenvolvimento e a integração de jovens e adultos, atenuando as vulnerabilidades estruturais do País.

A política educativa, sobretudo na última década, tem vindo assim a assumir, como objetivo de fundamental concretização, a igualdade de oportunidades na sociedade portuguesa, quer pelo alargamento dos anos de escolaridade do ensino básico e da sua obrigatoriedade quer ainda pelo recurso a modalidades diversificadas ao nível do ensino secundário, pela expansão do ensino superior e pelo recurso sistemático a modalidades específicas de educação e formação dirigidas aos adultos (Despacho Conjunto n.º 24/2005).

A estratégia da ALV em Portugal desenvolve-se segundo dois grandes eixos de intervenção, convergentes e complementares, definidos em função de populações-alvo específicas:



implementação de uma nova estratégia de educação e formação de adultos, “considerada como um direito à educação básica para todos e ao longo de toda a vida, como um dever e uma responsabilidade, e como uma exigência da sociedade e da vida profissional de renovação permanente dos conhecimentos e das competências” (EURYDICE, 2000: 116) e consolidar o processo de expansão e melhorar a qualidade da educação escolar para todos, englobando o ensino pré-obrigatório e o sistema de ensino como alicerces importantes da construção da aprendizagem ao longo da vida (EURYDICE, 2000).

No que respeita especificamente à educação e formação de adultos, o Estado português, com base na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), tem possibilitado, através do ensino recorrente e da educação extraescolar, a organização de ofertas formativas, específicas e adequadas, que permitem, simultaneamente, a obtenção de uma certificação escolar e a preparação para o emprego. Este esforço ao nível da educação de adultos foi também complementado por um reforço de financiamento realizado no âmbito dos I e II Quadros Comunitários de Apoio (Despacho conjunto n.º 24/2005).

Contudo, a distância que separa as qualificações certificadas da população adulta portuguesa, em matéria de conhecimentos e habilitações escolares, do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus era ainda grande, estimando-se que, em 4.700.000 ativos, cerca de 2.400.000 não possuem a escolaridade de nove anos (Portaria n.º. 1082-A/2001).

Esta situação e a constatação de um problema semi-realizado de subcertificação da população adulta justificou que, a par do reforço da oferta de educação e formação de adultos e, conseqüentemente, das oportunidades de obtenção de certificações escolares e profissionais por via formal, devesse também alargar-se a oportunidade a todos os cidadãos, em particular aos adultos menos escolarizados e aos ativos empregados e desempregados, de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida. Trata-se de um novo serviço, que utiliza a sigla RVCC, cuja conceção, organização, monitorização e avaliação é da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), delegada pelo Ministério da Educação (ME), através da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), serviço central do ME criado pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro.

A utilidade deste serviço (prestado por entidades públicas ou privadas) - os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) - inscreve-se, nomeadamente, na Estratégia Europeia para o Emprego e no Plano Nacional de Emprego, constituindo-se como a medida que serve de estímulo e apoio efetivos à procura de formação por parte de ativos, empregados e desempregados, homens e mulheres, e permitindo a valorização, por parte dos parceiros sociais, das qualificações adquiridas pelo adulto ao longo do seu percurso pessoal e profissional, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Despacho conjunto n.º 24/2005).

Com um historial de alternância entre valorização e desvalorização da Educação de Adultos em Portugal, surge em 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), enquanto programa de ação governativa, com implicações sobretudo no âmbito das políticas de educação e formação profissional, o qual traduz as assunções do XVII Governo Constitucional no domínio da



qualificação da população portuguesa. Segundo o primeiro-ministro em exercício, num comunicado para o Portal da Educação do Ministério da Educação,

A importância central da qualificação para o crescimento económico e para a promoção da coesão social está hoje amplamente demonstrada por diversos indicadores publicados por várias organizações internacionais. O atraso que nos separa dos países mais desenvolvidos radica, em grande medida, no insuficiente nível de qualificação da população portuguesa (Sócrates, s/d).

Esta é a questão central do surgimento desta iniciativa (INO). Enquanto país que ambiciona a modernização e o crescimento, a aposta de Portugal na qualificação deseja-se como um forte e ambicioso impulso nesse sentido.

Estatísticas e estudos convergem para fazer de Portugal um país, não da União Europeia, mas antes do Terceiro Mundo. No mesmo momento em que o país cumpria todas as condições económicas e financeiras para aceder à «Zona Euro», mais gritante e injustificável se torna o forte desnível entre indicadores macroeconómicos e indicadores socioculturais (Melo, 2003).

O site da Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2007a), ao nível das políticas, identifica quatro áreas prioritárias de intervenção: i) Investir mais no conhecimento e na inovação, ii) Criar um ambiente empresarial mais dinâmico destravando o potencial empresarial, iii) Caminhar para uma eficiente e integrada política energética da União, e iv) Investir nas pessoas. Segundo o mesmo, é dentro desta última área que podemos localizar a ALV, e consequentemente, o surgimento da INO (Comissão Europeia, 2007b). Apesar deste enquadramento em termos de discurso, são evidentes as contradições entre os discursos e as práticas. De facto, apesar de discursivamente indicarem uma dimensão de investimento nas pessoas, na prática, o investimento no capital humano parece ser então encarado como a chave para as oportunidades dos indivíduos e para o combate à exclusão social, numa lógica de concretizar a aspiração da Estratégia de Lisboa de tornar a Europa, no que respeita à educação e à formação, uma líder mundial.

Segundo a teoria do investimento em capital humano, resultado de uma grande pesquisa desenvolvida pela UNESCO à escala mundial, e através das contribuições de Becker, Schultz e Schiller nos anos 60 e 70 (Lopes, 1995), quanto maior a riqueza de um país, mais elevado é o nível de instrução da população e melhor é a sua situação de ensino. De acordo com esta teoria e o seu surgimento nas ciências económicas, a formação é então considerada um investimento, a partir do momento que implica um gasto e que a partir dela se pretende obter benefício. Segundo a mesma, os níveis de produtividade dos trabalhadores “resultam de diferenças de investimento em capital humano através da formação (...) assim, o papel do capital humano tem sido referido como fonte de crescimento económico (Lopes & Picado, 2010: 77).

Ora, a INO, surgindo como forma de concretizar em Portugal os objetivos discutidos a nível europeu sobre a valorização e certificação de competências adquiridas fora de contextos formais de aprendizagem, tem como objetivo expresso alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos, no reforço desta ideia de que investir na formação e qualificação, e portanto no capital humano, é fundamental para o processo de crescimento da economia portuguesa.



Evoluindo a partir da rede de CRVCC (que existiram de 2000 a 2005), os Centros de Novas Oportunidades (CNO), promovidos por entidades formadoras públicas ou privadas, escolas públicas e profissionais, centros de formação de gestão direta e participada do IEFP, I.P, associações empresariais, associações de desenvolvimento local e regional, empresas, autarquias, entre outras, são as entidades responsáveis pelo cumprimento desse objetivo, constituindo-se como uma “porta de entrada” para que jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho (Portaria nº 370/2008), sejam acolhidos e encaminhados para a oferta formativa que mais se adequa ao seu perfil e expectativas.

Os CNO representam um dos operadores do Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro) que se articulam e complementam, no atual sistema de educação e formação de adultos, com entidades formadoras públicas e privadas para o desenvolvimento de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), Formações Modulares Certificadas, ou outras possibilidades de conclusão do ensino secundário para quem frequentou, sem completar, planos de estudo que já não se encontram em vigor (ver Portaria 230/2008, para os primeiros e o Decreto-Lei nº 357/2007, para estes últimos).

De forma a melhorar a capacidade de resposta das estruturas do sistema de educação e formação, assistiu-se a um forte alargamento da rede de CNO a nível nacional, cabendo à ANQ, enquanto entidade competente para o desenvolvimento e gestão desta rede de centros, autorizar a sua criação, promovendo uma distribuição adequada às necessidades de qualificação dos ativos, designadamente em termos territoriais e sectoriais (Portaria nº 370/2008). Em 2007, contavam-se, em todo o país, 269 CNO, o que representa mais 171 em relação ao ano anterior (Ministério da Educação, 2007a: 8), ou seja, um aumento de 64%. Em 2008, dando cumprimento aos objetivos traçados para a INO procedeu-se a uma nova fase de alargamento da rede nacional de CNO estimando-se que, já em 2008, a rede de Centros se tenha aproximado da meta fixada para 2010, ou seja, 500 Centros (idem: 10). Em 2010 a rede é composta por 448 CNO em Portugal Continental e 6 na Região Autónoma da Madeira (ANQ, 2010) e, no ano anterior, após abertura e publicação em Diário da República foi encerrado o concurso público para a criação de mais 44 Centros Novas Oportunidades, de modo a perfazer os 500 centros em funcionamento em 2010.

A certificação de competências em Portugal atingira o seu auge, no que respeita tanto ao alargamento e aproximação das ofertas ao público, como também da crescente adesão por parte do mesmo e conseqüente aumento dos níveis de qualificação.

No entanto, as repetidas fases de alargamento da rede dos CNO, que, aquando da implementação da INO, foram necessárias para dar resposta à procura do público-alvo, e a questão das metas ambiciosas que os CNO tinham para cumprir, parecem gerar efeitos na própria qualidade do processo. Segundo um estudo sobre o impacto das metas no processo RVCC (Távora, 2009), “os profissionais entrevistados (...) salientam casos de CNO que, devido à pressão para o seu cumprimento, trabalham para e em função delas, desvirtuando os procedimentos com os adultos” (Távora, 2009: 96).

Em 2011, decorrente da demissão do primeiro ministro do PS, e das conseqüentes eleições antecipadas, subiu ao poder o PSD. Com a aproximação do final do biénio 2010-2011 e das iminentes candidaturas necessárias à continuação do funcionamento dos CNO, surgiram



rumores na comunicação social, com acusações de facilitismo na obtenção dos certificados, a massificação do programa e utilização do mesmo como propaganda política ao longo dos anos de governação do PS, que colocaram a ANQ e a INO no centro de uma batalha política.

Com a lei orgânica do XIX Governo, a ANQ e a INO ficaram na dependência dos Ministérios da Economia, do Emprego e da Educação e Ciência, estando em gestação um processo de avaliação e reestruturação das mesmas com o anunciado objetivo de obter ganhos de credibilidade e eficiência, garantindo uma maior exigência e rigor nos processos de certificação, verificação e reconhecimento de competências. Resultante deste processo, até ao final de 2011 foram encerrados 20 dos 450 da rede de CNO tendo sido abertas a 15 de novembro de 2011 as candidaturas a financiamento para abranger o período de Janeiro a Agosto de 2012, com as regras e critérios que tinham sido utilizados em anos anteriores. A ANQ deu lugar à ANQEP (Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional), anunciando que iriam ser mantidos 70% CNO até agosto de 2012, embora o Governo considerasse que a dimensão da atual rede ainda era excessiva face às necessidades e à procura.

Perante o sobredimensionamento atual da rede, a escassez de recursos financeiros disponíveis e as necessidades de financiamento de outras medidas, o Governo decidiu reduzir o número de Centros de Novas Oportunidades financiados. Assim, num esforço financeiro mesmo assim considerável, o concurso garantirá neste período transitório o funcionamento de cerca de 70 por cento dos atuais centros, refere a ANQ em comunicado (JN, 2012).

O Governo manteve, assim, até agosto de 2012, 301 dos 430 CNO existentes. Durante este período transitório, adianta que concluirá os estudos de avaliação da INO, nomeadamente nas vertentes de impactos na via profissional das pessoas e do rigor e exigência dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) (JN, 2012).

Desde Dezembro de 2012 que se esperava o anúncio das alterações mais profundas na estrutura e objetivos do programa Novas Oportunidades. No entanto, aos CNO, a única diretriz oficial enviada foi no sentido de continuarem a trabalhar para poderem cumprir as metas para os meses aprovados. Em 2013 muitos CNO viram-se obrigados a encerrar por não haver qualquer diretriz ou candidatura que sustentassem o seu funcionamento pedagógico e financeiro. Quanto ao futuro, de acordo com dados do Ministério da Economia, a que a Lusa teve acesso, o executivo pretende transformar estes Centros de Novas Oportunidades (CNO) em Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), no âmbito do Programa "Vida Ativa" que tem um plano mais vasto de aposta no ensino profissional, que elege como "uma nova prioridade" em Portugal (JN, 2011).

Esta mudança de discurso, na nova valorização do ensino profissional em detrimento da educação e formação de adultos, segue a linha que acompanha a história de educação de adultos em Portugal.

É de crer, por isso, que os cursos EFA transitem progressivamente para os CQEP e sofram alterações que reforcem a articulação com as empresas, com a realização de programas de estágio e a utilização das metodologias de tutorado. As ordens dadas pelo MEC às escolas no sentido de não criarem mais turmas de cursos EFA, e a indicação do despedimento coletivo a



partir de Agosto de 2012 dos profissionais que trabalham em CNO com sede em escolas, vão nesse sentido.

Depois de meses de silêncio, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) definiu o período de abertura de candidaturas à promoção de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), no âmbito do artigo 5.º da portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, o diploma que regula a criação dos CQEP (estruturas que irão suceder os extintos Centros Novas Oportunidades). Nos termos da referida portaria e de acordo com esta decisão, as candidaturas decorrerão entre 28 de junho e 19 de Julho de 2013. Até à data ainda não saíram os resultados.

2. REFLEXÃO

Esta contextualização histórica que acompanha a educação de adultos deixa transparecer que, a categorização “Educação de Adultos” (EA), evoluiu e evolui a par dos discursos políticos e de disputas de interesses, em que a alteração dos discursos altera a realidade e a condução da mesma.

Expostas a várias contradições resultantes de cada momento histórico-político e social, a EA tem-se afastado da sua original raiz humanista, em que as lógicas da educação popular e cívica, da educação comunitária e para o desenvolvimento local, numa valorização da emancipação e da criatividade, tendem, progressivamente, “a ser recusadas ou, sendo toleradas, a atribuir-[se]-lhes um estatuto periférico em termos de políticas públicas e um mais baixo status em termos socioeducativos” (Lima, 2007:9).

De facto, numa adaptação à estrutura social, à economia e à produtividade e competitividade, a EA tem-se vindo a afirmar como formação e aprendizagem, em programas de qualificação e de capacitação, ao serviço da adaptação aos imperativos da economia e da sociedade (Lima, 2007).

A prioridade do investimento na capacitação individual dos “recursos humanos”, orientado para a adaptabilidade, empregabilidade e competição no mercado global, sugerem simplificações como a de que o desemprego estrutural está associado à falta de qualificações ou de competências da mão-de-obra.

É neste raciocínio funcionalista, que a orientação da EA para uma forte articulação com questões do trabalho, numa lógica de conversão da EA em qualificação profissional, é, inicialmente e atualmente, a interpretação que dela fazem os governos PSD.

No entanto, o discurso “socialista”, que caracterizou a INO, distancia-se também bastante, das iniciativas que estiveram na origem de uma EA em Portugal. Dependente de apoios europeus, as iniciativas de educação e formação de adultos em Portugal têm seguido nos últimos anos a mesma definição de ALV concebida pela União Europeia, como “a solução para a competitividade da sua economia no mercado global” (Hake, 1998: 40).

É neste cenário de (re)investimento que, principalmente desde 2005, o Estado assumiu protagonismo no sentido de dar à Educação e Formação de Adultos, um lugar de destaque enquanto política pública. A criação da INO permitiu recolocar a EA na agenda das políticas educativas, e criar espaços de discussão e de debate públicos, esclarecer os sentidos da sua relevância na realização do direito à educação e à (re)valorização das (novas) aprendizagens



dos adultos. No entanto, apesar desta centralidade necessária de colocação da EFA no seio da discussão política, os objetivos com que surge são claramente economicistas, acabando por desvirtuar o processo. No sentido de superar os défices de escolaridade da população a um ritmo acelerado, a INO representou um novo impulso no caminho da qualificação, onde o objetivo foi o da escolarização geral da população ao nível do ensino secundário.

No entanto, também no anunciado programa “Vida Ativa”, a ser desenvolvido pelo Governo, ao ser dada prioridade à oferta de cursos de dupla certificação (escolar e profissional), face ao seu maior impacto na empregabilidade; promovidas as formações focadas na aquisição de capacidades específicas optimizadoras da empregabilidade; e ao se retomar o Ensino Recorrente (oferta extinta ou em algumas escolas em vias de extinção pelo anterior governo) para conclusão do ensino secundário e/ou prosseguimento de estudos, se reconhecem as lógicas de uma nova aproximação ao modelo escolar para o ensino secundário, e o espírito mercantilista conferido à EA, confundida com qualificação profissional. No entanto, o alerta vai no sentido de assinalar que a EA não se esgota em programas de formação de recursos humanos, de formação profissional e de produção de capital humano (Lima, 1994), pelo que a formação para a democracia, para o ambiente e a saúde, para a participação cívica e a autonomia, não devem ser subjugados a critérios de eficiência e eficácia económicas (Jarvis, 1993).

Em qualquer um dos casos, INO ou Vida Ativa, “a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objeto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à performatividade competitiva, que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, [que em] pouco ou nada se assemelham a formas e processos de educação”. (Lima, 2007: 22).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANQ (2010). *Iniciativa novas oportunidades – setembro 2010*. Acesso em Fevereiro, 5, de 2012, [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word___Briefing_IniciativaNova.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word___Briefing_IniciativaNova.pdf)

Canário, R. (org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

Comissão Europeia, (2007a). *Crescimento e Emprego*. Acesso em Novembro, 27, de 2008 em: http://ec.europa.eu/growthandjobs/index_en.htm

Comissão Europeia (2007b). *Investing in people*. Acesso em Novembro, 27, de 2008 em: http://ec.europa.eu/growthandjobs/priority-actions/investing-in-people-additional/index_en.htm

Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (1998). *Carta magna – educação e formação ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro.



Despacho Conjunto n.º 24/2005.

Eurydice (2000). *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos e dos estados membros da União Europeia*. Lisboa: Europress.

Hake, B. J. (1998). Lifelong learning and the European Union: a critique from a “risk society” perspective. In *International perspectives on lifelong learning*. Londres: Kogan Page.

Jarvis, P. (1993). *Adult education and the state. Towards a politics of adult education*. Londres: Routledge.

Jornal de Notícias (2012). *Governo Fecha 129 Centros de Novas Oportunidades*. Acesso em Janeiro, 31, de 2012 em: http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=2276225

Lima, L. (org.) (1994). *Educação de adultos. Fórum I*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (2005). A Educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos. In *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

Lopes, A. & Picado, L. (2010). *Concepção e Gestão da Formação Profissional Contínua: Da Qualificação Individual à Aprendizagem Organizacional*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Lopes, M. C. (1995). *Estratégias de Qualificação e Metodologias de Avaliação*. Oeiras, Celta Editora.

Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *Escola para todos e excelência académica*. Porto: Profedições.

Melo, A. (2003). *Em Portugal: uma nova vontade política de relançar a Educação e Formação de Adultos?*. Acesso em Outubro 12, de 2009 em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf>

Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2007). *Acordo para a reforma da formação profissional*. Acesso em Janeiro, 6, de 2009 em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/151>

Parada, F. & Coimbra, J., L. (1999/2000). Sentidos e significados do trabalho no contexto de uma realidade em transformação: o desemprego e as dificuldades de integração profissional dos jovens. In *Cadernos de Consulta Psicológica, nº 15/16* (pp. 47-57). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Portaria Nº 370/2008, de 21 de Maio.

Portaria Nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro



Sócrates, J. (s/d). *A ambição*. Acesso em novembro, 27, de 2008 em: <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.novasoportunidades.gov.pt/>

Távora, A. (2009). *O Impacto das Metas no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – a sua influência na Direcção e Coordenação de três Centros Novas Oportunidades*, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

AS CONCEPÇÕES PRESENTES NA LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL – 1950/2012

Delcio Antônio AGLIARDI | d.agliardi@terra.com.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS

RESUMO

Este texto aborda as concepções presentes na legislação e nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, no período histórico entre 1950 e 2012, e tem como perspectiva a investigação teórica das mudanças ocorridas nessa modalidade de ensino. Explora as concepções existentes na legislação e nas políticas públicas de EJA, as quais nortearam ações pela conquista à educação às recentes perspectivas dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de pessoas adultas. A investigação da temática considera as diretrizes dos programas oficiais do Governo Federal, implementadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2003-2012) e as recentes deliberações das Conferências Internacionais de Educação de Adultos. Os argumentos estão construídos em torno de quatro categorias analíticas: (1) a EJA proveniente da concepção de Educação Popular; (2) a EJA em termos da alfabetização e da oferta tardia ou da complementação do Ensino Fundamental; (3) a EJA e a oferta de formação profissional inicial, o aperfeiçoamento ou a especialização em caráter complementar; (4) os programas de oferta da educação geral e da formação continuada e ao longo da vida, que buscam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa adulta. A pesquisa tem como metodologia a análise documental e a análise textual discursiva para o tratamento dos dados, de forma a cercar teórica e metodologicamente o problema de investigação. O texto procura tecer relações entre os elementos que emergem destas categorias e o conceito de aprendizagem continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de EJA, legislação de políticas de EJA, direito à educação.



INTRODUÇÃO

Este texto apresenta alguns resultados de investigação sobre as concepções de educação de pessoas jovens e adultas que estão presentes na legislação, nas políticas públicas e na cultura governamental da oferta desta modalidade de educação. O período da pesquisa coincidiu com a realização do projeto de formação continuada (cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização) para aproximadamente 200 professores que atuam nas escolas de Educação Básica, modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da serra gaúcha¹.

Com o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA), esse projeto de formação de professores da EJA possibilitou espaço de diálogo e interlocução entre o campo das práticas educativas e o universo acadêmico.

Essa investigação adota como metodologia a *análise documental* e trabalha a *legislação como fonte*, de modo a compreender e analisar os textos das legislações, a construção histórica do direito à educação, a intermitência política democrática do período no Brasil e os recentes compromissos firmados no cenário nacional e internacional. Esse estudo sobre as concepções de legislação e política educacional de EJA adota um modelo analítico através do qual o tema pode ser analisado e interpretado. Os percursos metodológicos adotados buscam compreender a EJA para além do ordenamento jurídico, que garante o direito à educação para todos, de modo a concebê-la como linguagem e prática social. O historiador Faria Filho (1998) adota a dimensão discursiva da lei como linguagem. Para ele, a lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social (Faria Filho, 1998: 102). Outro autor, Osmar Fávero, no livro por ele organizado, *A Educação nas Constituições Brasileiras* (Fávero, 1996), se propõe a discutir a relação entre a educação e a sociedade brasileira pela mediação da legislação. Cada período histórico brasileiro foi capaz de criar uma política para a educação, traduzindo (ou não) os interesses da sociedade em cada um dos contextos políticos de cada época. De acordo com Bacellar (2005: 63), “um dos pontos cruciais do uso de fontes reside na necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto da época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras e das expressões”.

Ao analisar a legislação e as políticas públicas de educação de pessoas jovens e adultas, no período de 1950 a 2012, torna-se imprescindível evocar um olhar reflexivo sobre os discursos das lutas históricas dos Direitos Humanos, tanto no âmbito do ordenamento jurídico como na sua efetivação prática. A ONU, ao proclamar os Direitos Universais do Homem, em 1948, reconhece a educação como um dos direitos fundamentais da pessoa humana, proclamando novas exigências à sociedade e aos governos. Uma conquista histórica. Porém, conforme afirma Bobbio (1992), os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas. Portanto, são históricos, estão em permanente mudança.

O sistema educacional brasileiro sempre distribuiu de forma desigual o acesso ao conhecimento escolar. Somente na Constituição Federal de 1988 a educação é reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família. Em relação à educação de pessoas jovens e adultas, no período histórico entre a segunda metade do século XX e a primeira



década do Século XXI, pode ser agrupada em quatro fases. A primeira fase, a mais longa de todas elas, compreende a que denominamos de fase das *campanhas ou movimentos de alfabetização*, período marcado por altos índices de analfabetismoⁱⁱ da população jovem e adulta. Nesse período de 1950 a 1988, as políticas públicas de educação e as ações da sociedade civil organizada procuraram combater o analfabetismo que, na verdade, se constituía num problema sócio-político-econômico diretamente ligado à miséria do povo, ao meio rural sem escolas ou às comunidades urbanas pobres sem acesso às políticas sociais básicas. A resposta a esse problema se movia em torno de campanhas ou movimentos de alfabetização.

Estudo de Fávero (2008) apresenta as campanhas e movimentos de alfabetização, cultura e educação popular em dois períodos históricos do século XX. O primeiro período compreendido entre o ano de 1947 a 1966 e o segundo de 1964 até meados dos anos de 1980. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a primeira promovida pelo Estado brasileiro ocorre no período de 1947 até meados dos anos 1950. De acordo com Fávero (2008), foi uma campanha ampla, importante naquele momento da redemocratização do Brasil. No final dos anos 1950 é criada a Campanha de Educação Rural, compreendendo ações conjuntas dos Ministérios da Educação, da Agricultura e da Saúde. Neste período aconteceram inúmeras outras campanhas e movimentos de alfabetização de abrangência nacional, regional, estadual ou municipal.

No segundo período analisado por Fávero, entre 1964 a 1980, as duas principais campanhas ou movimentos de alfabetização são a Cruzada ABC - Ação Básica Cristã e o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado no ano de 1968, mas funcionou efetivamente a partir de 1970. O Mobreal foi extinto em 1980.

Em âmbito internacional, a partir de 1965, a UNESCO, iniciou campanhas de educação das massas nos países colonizados visando acabar com o analfabetismo, baseada no argumento de que isso “reduziria a pobreza, a doença e o atraso generalizado, propiciando, por meio da alfabetização o progresso, a saúde, e o bem estar social e econômico” (Souza, 2011: 181).

A segunda fase coincide com a aprovação da Constituição Federal (CF/1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº. 8.069/1990) e da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB/1996), que proclamam o direito à educação como direito público subjetivo. Porém, esse ideal afirmado no texto dessas legislações não se traduz em resultados expressivos e concretos para a educação de jovens e adultos. Os primeiros governos civis, que assumem depois do processo de redemocratização do país, continuam as políticas de caráter supletivo para a EJA. Nos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a educação de jovens e adultos não foi tratada como política pública de Estado. Ao criar o Programa Alfabetização Solidária, vinculado a uma entidade da sociedade civil, o Estado brasileiro evita que a EJA se vincule à política pública da Educação Básica.

A terceira fase está ligada à criação da SECADI (2003), ocorrida no primeiro mandato do Presidente Lula. Os programas da SECADI, sobretudo o Brasil Alfabetizado, instituído em 2003, buscam outra concepção de alfabetização e educação, compreendendo-as como processos que se estendem ao longo da vida. Este período coincide com a realização da VI CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, que considera a educação como um *continuum*, fruto do debate sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, realizado nos encontros preparatórios da VI CONFINTEA. Para a efetivação do direito à educação, a



alfabetização é uma estratégia fundamental, porém não a única, pois as pessoas estão se educando de forma permanente em diversos contextos, não só na escola.

A quarta fase se configura a partir das Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (MEC/2010), documento que procura garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, mediante a promoção das condições necessárias para que isso ocorra. A Educação Básica é apresentada como projeto de educação orgânica sequencial e articulado em suas etapas e modalidades. Visa à construção de uma identidade nacional, de um projeto de nação, respeitando a diversidade das populações e valorizando as suas raízes.

1. CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Ao longo da história da educação brasileira a EJA se configura como um campo em tensão e disputas (Souza, 2011), na medida em que a área da educação é marcada pelas condições estruturais e pelas políticas sociais que tiveram a marca e a identidade dos “governos”, o que dificultou a construção de política de Estado para todas as pessoas. A partir deste entendimento, as concepções exploradas neste texto buscam compreender os percursos e as tentativas de ampliação do universo educacional para a população brasileira.

1.1. EDUCAÇÃO POPULAR

A expressão educação popular é polifônica. “Inúmeras são as dificuldades quando se busca definir com clareza o que é educação popular” (Aranha, 2006: 124). Geralmente está associada aos saberes culturais e pessoais que exercem uma função no processo educativo. A análise desta concepção tem como destino o pensamento e obra de Freire (1921-1997) e Dewey (1859-1952), além das produções recentes de Carmen Cavacoⁱⁱⁱ e Conceição Paludo^{iv}.

Na obra^v de Freire a análise se concentrou na *Pedagogia do Oprimido*, de maneira especial a do capítulo 3, buscando explorar os três pilares que, na visão freireana, conduzem a uma educação para o povo e seu processo de civilização, isto é, de um povo que se educa para civilizar-se: (a) Leitura do mundo; (b) Tematização; (c) Problematização. De acordo com Freire (2005, p. 89), “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Nas edições^{vi} de *Pedagogia do Oprimido* há uma nota de rodapé acerca desta ideia, que transcrevemos na figura abaixo no sentido de ampliar essa análise documental.

$$\text{Palavra} \xrightarrow[\text{(reflexão)}]{\text{(ação)}} = \text{Práxis}$$

Deste modo, entre a palavra e a práxis há um caminho, o da ação e da reflexão, que se vincula com a ideia de que a leitura da palavra precede a leitura do mundo, pois antes da leitura da palavra o que a pessoa tem há disposição é a leitura do mundo. Freire compreende, na acepção antropológica, que a pessoa humana é um ser curioso, um ser inacabado/inconcluso e um ser de ligação e que, portanto, está em constante evolução e transformação. A essência da educação popular consiste nisso, que a educação deve enfatizar o saber experiencial, que Freire designa de *saberes de experiência feitos*. Ou seja, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (Freire, 2005: 90). Assim, os homens se fazem na palavra, no trabalho, ação-reflexão.



As bases epistemológicas dos temas geradores, tão essenciais às experiências históricas de educação de pessoas jovens e adultas na segunda metade do século XX no Brasil, são explicitadas nesse capítulo 3 de Pedagogia do Oprimido. O conteúdo programático do ensino inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (Freire, 2005: 101). Freire propõe uma investigação sobre a visão de mundo das pessoas em processo educativo, uma reflexão crítica sobre as relações dos homens com o mundo e entre eles mesmos. A investigação dos temas geradores passa pela compreensão crítica da totalidade do contexto em que as pessoas estão imersas, “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (Freire, 2005: 111). Então, a educação popular oferece possibilidades metodológicas investigativas dos homens sobre a realidade, que é a sua práxis. Na visão de Gadotti (2000), a educação popular, inspirada no trabalho de Freire nos anos 1960, tem como categoria fundamental a conscientização. A prática e a reflexão levaram a incorporar também a categoria organização, como condição para a transformação da realidade.

Para análise do pensamento de Dewey nesse texto se usa o *conceito de experiência* e de *educação como necessidade da vida*, pois há muitas aproximações teóricas entre Freire e Dewey, utilizadas pela educação popular. De acordo com Gadotti,

A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal (Gadotti, 2000: 6).

Na concepção de Dewey, vida, experiência e aprendizagem não podem acontecer de forma separada. Ao mesmo tempo vivemos, experimentamos e aprendemos. Esse processo educativo pode estar associado à aprendizagem no âmbito da educação informal, formal e não formal. “Aprender a aprender passou a ser um lema de movimentos inspirados em Dewey porque aprender passou a ser visto como atividade de *re-significar experiências*” (Ghiraldelli, 2006: 166). Na educação de pessoas jovens e adultas a aprendizagem formal assume uma dimensão de ressignificação das experiências vividas nos diferentes contextos durante o processo de humanização. O que foi aprendido fora da escola também é formação, “formar-se não é algo que se possa fazer num lugar à parte” (Cavaco, 2002: 19).

As experiências de educação popular durante os regimes autoritários na América Latina aconteceram predominantemente no espaço não governamental, combatendo as ditaduras militares e construindo a luta para a redemocratização desses países. Com a conquista de regimes políticos democráticos a educação popular hoje atua em dois campos: educação pública popular, ofertada pelas políticas públicas de Estado e na educação popular comunitária, de iniciativa das organizações não governamentais. Para Gadotti,

Com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos: de um lado ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em suas políticas públicas; e, de outro, continuou como educação *não-formal*, dispersando-se em milhares de pequenas experiências (Gadotti, 2000: 6).



No período histórico (1950-2012) analisado nesta investigação, fica evidente a dialética entre a sociedade política e a sociedade civil organizada. Ou seja, no período de ditadura militar a sociedade civil precisou se organizar para as experiências de educação popular, bem como nos primeiros governos democráticos que não assumiram a EJA como ação de Estado. Durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com prioridade à escolarização de crianças de 7 a 14 anos de idade, através do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), a política pública de educação deixou a EJA de fora dessa fonte de recursos.

1.2. ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS

A educação de jovens e adultos nesse período em análise (1950-2012) evidencia diferentes iniciativas governamentais e não governamentais em práticas que expressam a desigualdade de acesso ou negação do direito humano fundamental que é a educação. Assim, uma grande marca da EJA é a da reparação da dívida social do Estado com essa população que não sabe ler e escrever em decorrência da negação ou dificuldade de acesso ao mundo escolar. A última Pesquisa por Amostra Domiciliar (Pnad, 2010), indica a existência de 12,9 milhões de brasileiros analfabetos (8,6% da população). Esse número revela a distância concreta entre o direito à educação e sua efetivação na prática no âmbito da Educação Básica.

Outro aspecto está imbricado com os conceitos de alfabetização produzidos nesse período, “que não são intocáveis nem uniformes, pois são delimitados pelos interesses históricos, sociais, políticos e econômicos que determinam o conhecimento em cada época” (Souza, 2011: 180). A partir de 1950, e até hoje, com base no critério utilizado pela UNESCO, alfabetizado é aquele que consegue ler e escrever um bilhete simples. Neste sentido, as campanhas de alfabetização de jovens e adultos são estimuladas, pois permitem uma educação aligeirada e que contribuem para reduzir os índices de analfabetismo.

A análise de algumas campanhas de alfabetização ocorridas no Brasil nesse período indica a promessa dos governos, civis e militares, de acabar com o analfabetismo sem considerar que esse problema está amarrado a uma teia de outras situações-problemas vividas pela população brasileira. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) de 1967 prometeu erradicar o analfabetismo em 10 anos, conduzindo a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la na sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. O analfabetismo era visto pelo MOBRAL como uma ferida que deveria ser erradicada. Por isso, seus esforços estariam concentrados na população com faixa etária de quinze a trinta e cinco anos, pois uma grande parcela da população ativa do país se encontrava nesta faixa etária. O MOBRAL queria ainda preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, considerando que o Brasil passava por um momento de crescimento econômico e intensa urbanização.

Em 1990 o então Presidente Fernando Collor de Mello, lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país no tempo de 5 anos. Neste período o governo cria a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composta de diversas organizações e personalidades de notório



conhecimento em programas de alfabetização. Porém, verificou-se uma completa desvinculação do Programa com a Comissão criada pelo governo, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização.

A partir do “impeachment” do Presidente Collor, o sucessor Itamar Franco compõe uma nova Comissão Nacional, que articulou a implantação de um programa sistemático, não apenas de alfabetização, mas de garantia do ensino fundamental para jovens e adultos, em meio à construção do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e às discussões para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi criado em 1997 o Programa Alfabetização Solidária a ser gerido pelo Conselho da Comunidade Solidária – um fórum de desenvolvimento de ações sociais cuja base de funcionamento era a parceria entre Governo federal, iniciativa privada e sociedade civil, gerenciado por uma organização não-governamental – Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária – uma entidade do terceiro setor, sem fins lucrativos e de utilidade pública, composta de uma equipe de 220 consultores. O objetivo era o de reduzir os índices de analfabetismos entre Jovens e Adultos no País, principalmente na faixa etária de 12 a 18 anos. Nesse período o governo brasileiro conduziu a política de educação sob a orientação dos organismos internacionais. A ação governamental da educação de pessoas jovens e adultas continuou marginalizada, relegada ao segundo plano assumindo como característica principal o assistencialismo, pois nesse período a EJA saiu do Ministério da Educação e se transformou em ação social da primeira dama Ruth Cardoso, nos moldes tradicionais, prevendo um período curto para a alfabetização.

Essa situação política em termos da educação de jovens e adultos fortaleceu a ação dos fóruns estaduais, articulados em rede, lócus privilegiado para o exercício do contraponto e da resistência da sociedade civil descontente com os rumos da política estatal nessa área.

1.3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, ligada ao MEC, lançou em 2006 o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, visando oferecer para maiores de 18 anos os seguintes cursos:

- (a) Educação Profissional Técnica de nível médio com Ensino Médio, destinado aos que já concluíram o Ensino Fundamental e ainda não possuem o Ensino Médio, mas pretendem adquirir o título de técnico;
- (b) Formação inicial e continuada com o Ensino Médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental e ainda não possui o Ensino Médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida;
- (c) Formação inicial e continuada com Ensino Fundamental (5ª a 8ª série ou 6º a 9º ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do Ensino Fundamental;
- (d) Formação inicial e continuada com o Ensino Médio, dependendo das necessidades regionais de formação profissional.



(e) O Programa Educação nas Prisões também mira esse horizonte da formação inicial, pois estão presos, de acordo com o Censo Penitenciário Nacional de 2008, mais de 420 mil pessoas e aproximadamente 70% delas não possuem Ensino Fundamental completo. Desta forma, a EJA carcerária tem condições de alcançar muitas pessoas que ainda não possuem escolarização de nível fundamental.

Neste sentido, o texto do PROEJA se aproxima da concepção de educação defendida pela LDB/1996, em que os processos formativos ocorrem de diversas maneiras, nas mais diversas instâncias (família, escola, trabalho). E considera que outros processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora da escola devem ser considerados pela educação escolar. A vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho é um dos princípios que compõem o texto e o discurso da legislação e das políticas públicas em análise.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990), art. 69, disponibiliza texto parecido ao da LDB/1996, que afirma: o jovem tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os aspectos: respeito à condição de pessoa em desenvolvimento e capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho. Entre as propostas inovadoras introduzidas pelo Estatuto, que se antecipa à LDB/1996, está a formação profissional e a proteção no trabalho do jovem, entendidas como interfaces das políticas públicas de inclusão para o caminho de emancipação humana, sem contudo, tornar uma atividade alienante.

1.4. FORMAÇÃO CONTINUADA E AO LONGO DA VIDA

A EJA como processo de educação permanente e ao longo da vida são concepções teóricas recentes, que emergiram da ebulição do tema no cenário dos debates ocorridos nos fóruns, conferências, seminários, colóquios, pesquisas sobre EJA. Aqui podemos citar as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, os fóruns de EJA espalhados pelo Brasil, as produções do GT 18 da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), o Relatório Jacques Dellors (Jomtiem/1990), que deu origem a uma expressiva parcela de discussões sobre a temática. Educação permanente e ao longo da vida são extraídas de diversos termos que caracterizam e dominam a EJA: aprendizagem permanente, educação continuada, educação ao longo da vida, educação contínua, formação contínua de jovens e adultos, entre outros.

Aprendizagem ao longo da vida foi o tema da VI CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada no Brasil no ano de 2009. Diz o texto da VI CONFINTEA: a educação deve ser pensada como um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e a informal, traduzindo-se numa filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação em uma sociedade do conhecimento.

O Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, em seu marcador 3, afirma:

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-Nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é



inquestionável e por isso tem de estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal (Brasil/MEC, 2009: 28).

Deste modo, a VI CONFINTEA/2009 retoma a ideia de educação enquanto direito humano fundamental, porém na visão de sua efetivação e garantia. Não se trata de discutir se a pessoa é portadora do direito à educação (ou não), mas de como garanti-lo na prática. Por isso, o texto da VI CONFITEA afirma a necessidade de passar do discurso à ação. A UNESCO, ao designar o Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida (IUL) como instância responsável pela organização da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, adota o paradigma da educação continuada e ao longo da vida e a concepção ampliada de alfabetização que, diante das exigências contemporâneas de leitura e escrita, reivindica processos de aprendizagem mais significativos e prolongados para as pessoas jovens e adultas, condição básica para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, M. (2006). *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.
- Bacellar, C. (2005). Uso e mau uso dos arquivos. In: C. Pinsky (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. São Paulo: Campus.
- Brasil (1988). *Constituição Federal de 1988*.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.069/1990*.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Federal 9.394/1996*.
- Brasil/MEC (2009). *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília: MEC.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Faria Filho, L. (1988). A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: L. Faria Filho (Org.) *Educação, modernidade e civilização: Fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*, (pp. 89-125). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fávero, O. (1996). *A Educação nas Constituições Brasileiras*. São Paulo: Cortez.
- Fávero, O; (2008). DVD, *Memória da educação de jovens e adultos (1947-1966)*. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Freire, P. (2005) *Pedagogia do Oprimido*. 40ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.



Ghiraldelli Jr., Paulo (2006). *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática.

Paludo, C. (2001). *Educação popular em busca de alternativas*. Porto Alegre: Tomo.

Souza, M. (2011). *Educação de jovens e adultos: da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida?* In: J. Souza & R. Regina Sales (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*, (pp.177-193). Rio de Janeiro: NAU Editora.

ⁱ - Municípios da Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul/Brasil.

ⁱⁱ - O Censo Populacional de 1940 indicava que 56% da população brasileira maior de 15 anos se encontrava analfabeta.

ⁱⁱⁱ - Professora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal.

^{iv} - Professora da Universidade Federal de Pelotas – Brasil. Obra aqui tem o sentido de conjunto de produções escritas e publicadas ao longo da vida.

^v - Obra aqui tem o sentido de conjunto de produções escritas e publicadas ao longo da vida. Nesta pesquisa o uso da 40ª Edição (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005).

^{vi} - Nesta pesquisa o uso da 40ª Edição (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005).

INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE EM UM MUNICÍPIO DO BRASIL

Matheus Augusto Mendes AMPARO

matheus_mendes17@hotmail.com

UNESP/CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP/BRASIL

Klaus SCHLÜNZEN JUNIOR

klaus@fct.unesp.br

UNESP/CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP/BRASIL

Maria Peregrina de Fátima Rotta FURLANETTI

fatimarotta@hotmail.com

UNESP/CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP/BRASIL

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória, realizada no ano de 2012 que teve como intuito, a identificação da existência de um trabalho que possa contribuir para a inclusão digital em salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um município do Brasil. Neste sentido, escolhemos aleatoriamente 4 escolas que atendam a EJA para a realização de observações pelo período de 4 meses. Para isso, elaboramos 3 tipos de categorias de análise para que houvesse uma melhor sistematização do que pretendíamos observar. Por fim, a partir das observações elaboramos um roteiro de questões, referentes ao que observamos e então realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras das 4 salas e com 10% dos alunos de cada sala. Diante disto, os resultados finais apontam para uma situação preocupante, visto que pudemos perceber que as professoras realmente não têm proporcionado à inclusão digital nas aulas. Já as entrevistas com elas, mostraram que elas não possuem também uma base acerca das tecnologias e certamente por isso não conseguem construir tais conhecimentos com os educandos. Por fim, as entrevistas com os estudantes, evidenciaram o interesse deles pela inclusão digital, mas que infelizmente nestas salas pesquisadas ainda está longe de acontecer.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão Digital; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.



INTRODUÇÃO

De acordo com autores como Valente (2005) e Moran, Masetto, Behrens (2000), estamos atualmente vivendo sob uma nova configuração social que está sendo chamada de Sociedade da Informação e do Conhecimento que se iniciou a partir da representação da informação em forma digital e do avanço da internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Esta nova configuração, de acordo com Barreto (2005), ocasionou uma reorganização da cultura mundial, em relação à comunicação, trazendo muitas transformações no meio tecnológico, organizacionais, geopolíticas, comerciais e financeiras, institucionais, culturais e sociais e que tem culminado para a passagem de uma cultura analógica à digital.

Deste modo, percebemos que a sociedade contemporânea tem absorvido rapidamente as tecnologias, e essa absorção, além de acelerada, é presente em todas as esferas sociais. Por exemplo, se vamos ao banco, é preciso ter pelo menos uma noção básica de tecnologia para conseguir utilizar os caixas eletrônicos, nas fábricas há também muitos equipamentos tecnológicos substituindo a mão de obra humana ou o maquinário antigo. Existem também as máquinas de lavar que estão ficando digitais, os micro-ondas, há também os celulares, câmeras fotográficas, a própria TV que está se modernizando dia após dia, possuindo diversas opções, e principalmente a infinidade de facilidades existentes no uso do computador como a realização de compras virtuais, consulta a conta do banco, comunicação instantânea com qualquer parte do mundo, e mais um grande leque de opções, tudo em alta velocidade e sem precisar sair de casa. Estas informações são produzidas e consumidas numa velocidade extraordinária pelo ser humano, contudo, é importante conhecermos estas novas características que permeiam o mundo atual para podermos participar ativamente deste novo tipo de sociedade.

Em função disto, Gomes (2002) salienta que tornou-se essencial a inclusão da informática na vida das pessoas, seja por meio de cursos, seja por professores particulares, mas principalmente nas atuações efetivadas nas escolas. Deste modo, os professores podem e devem pautar-se em uma nova prática pedagógica que utilize as TDIC para potencializar o ensino, a construção do conhecimento, de valores e, conseqüentemente, a adesão de seus alunos à atualidade (Almeida, 2001).

Todavia, é preciso considerar que para a educação infantil, ensino fundamental e médio atualmente, as crianças e adolescentes que fazem parte já nasceram no cerne desta nova era e o contato que eles possuem com as tecnologias é maior e certamente mais significativo e presente do que para adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, segundo Franco (2003), é nesta modalidade de ensino que se tem mais dificuldade em implantar a inclusão digital e também onde mais deveria ter atenção, o que gera muitos desafios e discussões. Estes indivíduos já estão excluídos da sociedade por não saberem ler e escrever e com o advento das tecnologias, estes sujeitos se tornam também excluídos digitalmente. Com isso, fazer com que eles tenham acesso às TIC permitirá a adesão à atualidade e também desenvolverem competências para a sua utilização como um auxílio no processo de ensino e aprendizagem.



Nesta perspectiva, deparamo-nos com a seguinte indagação: Será que nas escolas do município X no interior do estado de São Paulo, que possuem EJA, ocorre uma inclusão digital ou uma prática educativa que promova a inserção dos seus educandos na Sociedade da Informação e Conhecimento?

Diante deste questionamento surgiu o anseio pela busca desta resposta que se concretizou com a realização de uma pesquisa exploratória no ano de 2012, que teve como objetivo a identificação da existência de um trabalho que possa contribuir para a inclusão digital em salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) deste município no Brasil. Sendo assim, neste artigo apresentaremos os resultados desta pesquisa juntamente com uma discussão a respeito deste tema.

1. METODOLOGIA

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente trabalho é um estudo de caso através de uma abordagem do tipo descritivo, que de acordo com Merriam (1988) permite ao pesquisador conhecer mais a fundo os indivíduos pesquisados tendo-os em vista como parte de um todo. Nele, é possível um olhar mais fundo a certos contextos ou comportamentos dos indivíduos. Tais características permitem ao pesquisador descrever os fenômenos estudados, estabelecer relações e construir suas próprias hipóteses interpretativas.

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como sendo uma ‘pesquisa exploratória’, que segundo Gil (1999), tem por objetivo criar uma maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais claro e então construir hipóteses e coletar dados que, no caso, servirão para subsidiar uma nova pesquisa de participação e acompanhamento, visando uma intervenção significativa e eficiente para a superação dos problemas apontados.

1.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população foi formada por professores (as) de instituições de ensino da rede pública de um município do interior do Estado de São Paulo - Brasil, que atuam na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento, sendo selecionados cinco destes profissionais para a composição da amostra, tendo como critério de escolha suas participações em escolas nas quais faziam parte da parceria entre a Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP e a Secretaria de Educação do município X, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, no qual atuávamos como bolsista e com isso já havia certo vínculo e liberdade com tais profissionais. Além dos professores, tivemos como população, 10% dos estudantes de cada uma das quatro salas em que lecionavam estas professoras, que foram selecionados por sorteio.

1.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Para a composição da amostra foi solicitada à Secretaria de Educação do município X, uma lista contendo o número de escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos, bem como a autorização para a realização da pesquisa nas Instituições Municipais de Ensino, onde será o local de pesquisa. Enviámos também para a SEDUC e em seguida para os diretores destas



instituições um termo de consentimento livre e esclarecido contendo informações referentes à participação dos docentes e discentes no estudo, que são a população da pesquisa.

Após este processo, a pesquisa de campo iniciou e contou com três etapas até sua concretização, utilizando distintos instrumentos para tal:

1ª Etapa: Realização de uma entrevista estruturada, instrumento no qual o investigador segue um roteiro com questões fechadas sobre o assunto, sem apresentar qualquer flexibilidade na hora de sua aplicação, tendo que ser seguida corretamente do início ao fim (Manzini, 1991).

Sendo assim, elaboramos um roteiro de perguntas no qual acreditamos ser capaz de fornecer condições para que possamos dar continuidade a respeito da discussão em torno da formação docente em prol da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos. A entrevista aconteceu com todos os professores de EJA destas escolas escolhidas.

2ª Etapa: Da posse dos dados obtidos pela entrevista sobre o número de professores que utilizam a sala de informática e recursos tecnológicos em suas aulas, escolhemos uma sala para a realização de uma observação que, conforme salienta Marconi e Lakatos (2003), colabora para a verificação e coleta de dados específicos sobre a situação pesquisada, proporcionando um contato mais direto com o estudo e o comportamento dos indivíduos que fazem parte. As observações serviram para descobrir se os educandos estão sendo inclusos digitalmente através da prática da educadora e foram realizadas pelo período de um semestre de forma planejada, na qual justifica-se pelo fato do investigador já possuir um eixo condutor, sabendo o que quer analisar e isto se deu de forma global, visto que todo o ambiente é essencial para a análise e não somente as situações individuais.

3ª Etapa: Realização de uma entrevista semiestruturada com 10% dos estudantes de cada uma das salas com perguntas relacionadas à inclusão digital e às observações que foram feitas.

1.4 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados utilizamos primeiramente a estatística descritiva que, como descreve Huot (2002: 60), é “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação”. Reis (1996) ainda salienta que na Estatística Descritiva é possível construir quadros, gráficos e indicadores numéricos por meio dos dados obtidos na coleta de dados e, posteriormente, na sua análise e interpretação. Assim, estes dados foram tabulados mecanicamente no programa Excel, da suíte Office da Microsoft.

Utilizamos também para a análise das observações e das entrevistas, a análise de conteúdo, que segundo Moraes (1999a), se refere a um tipo de método de análise de dados utilizado para descrever e interpretar as informações obtidas a fim de alcançar uma reinterpretação subjetiva e uma compreensão significativa para superar a leitura comum dos fatos.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 CATEGORIZAÇÃO

Após a realização das entrevistas todas as respostas foram transcritas no computador para que então fosse iniciado a análise das mesmas. Assim, durante as primeiras leituras, decidimos



criar duas categorias, amparados em Bardin (1977) e descritas no Quadro 1, para que pudéssemos apresentar de uma melhor forma a análise da entrevista com as professoras.

Quadro 1 – Categorias de Análise 1

Categorias de Análise:	Sub-Categorias:
a) Formação	1. Formação Inicial; 2. Formação Continuada.
b) Inclusão Digital	1. Concepção; 2. Importância na EJA; 3. Ações.

A respeito das observações, elas foram escritas em um diário de campo ao final de todas as aulas, tendo como base as seguintes categorias apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de Análise 2

Categorias de Análise:	Analisou-se:
a) Comportamento da Professora	1. Se sua explicação é clara. 2. Se domina o conteúdo. 2. Se atende a todos os alunos.
b) Comportamento dos estudantes.	1. Interesse pelas aulas. 2. Se conseguem adquirir o conhecimento pretendido pelo programa.

Já com relação à entrevista com os estudantes, elencamos as categorias do Quadro 3 para fazer a análise de conteúdo.

Quadro 3 – Categorias de Análise 3

Categorias de Análise:
Importância/Interesse pela Inclusão Digital
Dificuldades com a informática
Preparação para o uso das tecnologias.

2.2 ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Tendo em vista as categorias elencadas anteriormente, iremos apresentar os relatos das entrevistas de cada categoria e subcategoria, seguida de suas análises.

A primeira é a categoria 'Formação', na qual o objetivo foi identificar a relação entre a formação das professoras com o seu nível de conhecimento sobre as tecnologias. A segunda é a categoria 'Inclusão Digital' que teve o intuito de descobrir qual a opinião das professoras a respeito da inclusão digital, mais especificamente no âmbito da EJA e também identificar se elas desempenham alguma ação que promova a inclusão digital de seus estudantes.

2.2.1 FORMAÇÃO

a) Formação inicial

Quadro 4 – Respostas das perguntas: Qual a sua formação acadêmica e o ano de conclusão? (Q1) e Na sua graduação, existiu alguma disciplina que abordasse sobre a utilização das tecnologias na educação? (Q2)

Entrevistados	Respostas Q1	Respostas Q2
P1	Licenciatura em Pedagogia (2009)	'não'



P2	Magistério (2003) e Licenciatura em Matemática (2007)	'pouco, nada muito aprofundado'
P3	Licenciatura em Pedagogia (1999)	'nenhuma'
P4	Magistério (1993) e Licenciatura em Pedagogia (2005)	'não'
P5	Magistério (1996) e Licenciatura em Geografia (2010)	'não'

b) Formação continuada

Quadro 5 - Respostas das perguntas: Você já realizou algum curso de informática? (Q3) e Qual você considera ser o seu nível de conhecimento em informática? (Q4)

Entrevistados	Respostas Q3	Respostas Q4
P1	'sim'	'intermediário'
P2	'somente um curso básico'	'básico'
P3	'sim'	'razoável'
P4	'Só formação na rede'	'básico, sei mais ou menos'
P5	'Sim, formação na rede'	'básico'

2.2.2 INCLUSÃO DIGITAL

a) Concepção

Quadro 6 – Respostas da pergunta: Para você, o que é inclusão digital? (Q5)

Entrevistados	Respostas Q5
P1	'Possibilitar acesso às tecnologias, saber usar, ter autonomia.'
P2	'Incluir todos para que tenham acesso, usufruir dos benefícios.'
P3	'Acho que é isso aí, informatização de tudo, tudo digital.'
P4	'Ter acesso ao mundo digital da informática.'
P5	'Capacitar para mexer com instrumentos, todas as escolas tem computador, é preciso concretizar.'

b) Importância na EJA

Quadro 7 – Respostas da pergunta: Você acredita ser importante a inclusão digital na EJA? Por quê? (Q6)

Entrevistados	Respostas Q6
P1	'Sim, mecanismo que ajuda em vários momentos, como a pesquisa, a alfabetização.'
P2	'Sim, por que eles vêm com autoestima baixa, é importante, eles têm muito interesse.'
P3	Sim, fundamental. Era da informática. Quem não sabe, quer aprender.'
P4	'Sim. Por que ajuda ampliar conhecimentos, '



P5	‘Sim, ter acesso a esse instrumento, pessoa especializada para ensinar, pessoa apta.’
----	---

c) Ações

Quadro 8 – Respostas da pergunta: Você faz algo para promover esta inclusão? (Q7)

Entrevistados	Respostas Q7
P1	‘Sim, levar duas vezes por semana, ser bem explicativa. Letra maiúscula, continuidade do que é feito na sala.’
P2	‘ Atividades com ajuda da estagiária.’
P3	‘ Fazia muito pouco. Não sei qual o início, como começar...’
P4	‘Sim, levava na sala, dava ditado no computador, nomes próprios.’
P5	‘Sim, levando na sala para fazer pesquisas.’

2.2.2 ANÁLISE

No que se refere à subcategoria formação inicial, podemos perceber que a maioria dos entrevistados tiveram sua primeira ou segunda formação realizada recentemente. Todavia, o que nos chama a atenção é o fato da maioria afirmar que em seus cursos não tiveram nenhuma disciplina que fornecesse uma base para trabalharem com os recursos tecnológicos. Ora, isso é um dado alarmante, pois todos os cursos de licenciatura deveriam ter em sua grade disciplinas que ao menos dessem o básico de conhecimento para futuros professores sobre como utilizar a tecnologia na educação.

Com relação à subcategoria Formação continuada, encontramos uma situação melhor, já que todos os entrevistados afirmaram que já realizaram algum tipo de curso de informática, seja por meios próprios ou fornecidos pela rede de ensino. No entanto, ao serem questionados sobre o seu nível de conhecimento em informática, a maioria diz ter apenas o básico, o que pode ser um fator determinante em uma inclusão digital significativa ou não, pois é necessário que o professor tenha conhecimentos amplos sobre tudo o que diz respeito às tecnologias para então utilizá-los com mais segurança aos estudantes. E Freire (2001), já dizia que o educador deve se manter sempre atualizado e nunca estacionar, acreditando que o seu conhecimento é suficiente. Portanto, principalmente em função das tecnologias estarem em constante avanço, o professor deve estar atento a todas estas mudanças para procurar sempre ser ‘um homem do seu tempo’ (Freire, 2001: 198).

Por fim, na primeira e segunda subcategoria da categoria Inclusão Digital vemos que todos possuem pelo menos uma visão do que é a inclusão digital e da sua importância para a EJA. Entretanto, ao serem perguntados sobre o que eles fazem para promover esta inclusão, percebemos que ainda é um pouco vago para eles as diversas possibilidades existentes no uso das tecnologias, talvez em razão de suas próprias formações iniciais como já apresentamos anteriormente e também da formação continuada. Isto é mais evidenciado no relato de P3, que diz não saber como iniciar esta prática e o de P2 que só fazia algo quando havia uma estagiária para auxiliar.



2.3 OBSERVAÇÕES

Categoria A - Comportamento da Professora

Com relação às observações feitas, foi possível perceber de maneira geral que a professora não possui um conhecimento necessário para poder transmitir os conteúdos relacionados a Informática. Assim, os alunos quando levados à sala de Informática, ficavam à mercê, sem saber o que fazer, e por isso acabavam apenas jogando joguinhos do computador, salvo algumas poucas tentativas das professoras em passar um texto na lousa e pedir para eles digitarem.

Do mesmo modo, ela deixava de atender ao chamado dos alunos, deixando-os sempre com dúvidas e sem assistência. Além disso, ela demonstrou não ter muito domínio do conteúdo, pois diversas vezes ela se atrapalhava na explicação ou deixava de responder algumas questões levantadas pelos alunos.

Categoria B - Comportamento dos estudantes

Os estudantes demonstraram inicialmente muito interesse e motivação pelo curso de Informática. Porém, ao longo dos meses, este interesse foi substituído por sentimentos de frustração e desmotivação, em razão de todos os problemas relatados anteriormente. Inclusive, muitos estudantes se recusaram a receber o diploma oferecido ao final do curso, pois diziam-se que o que mais importava para eles era realmente aprender e não simplesmente receber um diploma.

2.4. ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES

Iniciaremos esta seção apresentando o perfil dos estudantes entrevistados (Quadro 9) para que possamos fazer um panorama geral desta população. Em seguida, apresentaremos os resultados da análise de conteúdo feita por meio das Entrevistas.

Quadro 9 – Perfil dos Estudantes Entrevistados:

Participantes	Gênero	Idade	Profissão
E1	Masc.	26ª	Ajudante de Fábrica
E2	Masc.	48ª	Auxiliar de Pedreiro
E3	Masc	37ª	Ajudante de Fábrica
E4	Masc	57ª	Pintor
E5	Fem.	72ª	Pensionista
E6	Fem.	38ª	Auxiliar de Cozinha
E7	Fem.	65ª	Vendedora de roupa
E8	Fem.	45ª	Doméstica

O quadro evidencia o fato de a maioria dos alunos da EJA possuírem 40 anos em diante. Em razão disto, podemos perceber que realmente na época em que estavam na infância e adolescência, as tecnologias não eram influentes como são nos tempos atuais. Por isso é tão importante que haja este trabalho de inclusão, já que as crianças e os adolescentes nascidos após a década de 90, já nascem no cerne desta nova era e, conseqüentemente, sua aprendizagem com relação às tecnologias é mais fácil.

**Quadro 10 - IMPORTÂNCIA/INTERESSE PELA INCLUSÃO DIGITAL (23 respostas):**

Sub-Categoria	Frequência	Unidade de Registro
Atualizar-se	16	‘É importante, porque vivemos em um mundo tecnológico, não sabendo utilizá-los seremos desatualizados.’
Mercado de Trabalho	4	‘Coisa nova, dar uma renovada. Muito importante para o trabalho. ‘ ‘Interesse mais pelo trabalho. ‘
Outros (Pesquisa, jogos, internet, celular, usar aparelhos eletrônicos)	3	‘O interesse é saber ligar e mexer no computador para fazer uma pesquisa, jogar, conectar na internet, etc.’ ‘Aprender a mexer mais no celular. Eletrônicos. Aparelhos eletrônicos mesmo com manual não consigo. ‘

Quadro 11 - DIFICULDADES COM A INFORMÁTICA (17 respostas):

Sub-Categoria	Frequência	Unidade de Registro
Leitura	4	‘Não saber ler. ‘ ‘Letra pequena, se enxergasse melhor. ‘
Usar o mouse	4	‘Tudo é novo mas a maior dificuldade mesmo é usar o mouse.’
Usar o teclado	5	‘As teclas para digitar. Não sei fazer nada.’
Outros (Ligar/Desligar; Fazer pesquisas; Usar E-mail.)	4	‘Não sei mexer, não tenho conhecimento. Falta aprender fazer pesquisa, mexer em e-mail.’

Quadro 12 - PREPARAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS (14 respostas):

Sub-Categoria	Frequência	Unidade de Contexto
Professor não ensina direito	4	‘Só liga o computador, não explica, como faz. É a mesma coisa, só escrevo o nome dos meus filhos.’
Não se sente preparado	7	‘Ainda não, falta aprender muito mais para o trabalho e residência. ‘ ‘Não, não sei nem ligar o computador. ‘
Só aprendeu o básico	1	‘Ainda não, estou aprendendo só o básico. Para ser preparado tem que fazer



		um curso mais avançado.'
Não teve aulas de informática	2	'Não tive aula ainda'

Análise:

Na categoria 'IMPORTÂNCIA/INTERESSE PELA INCLUSÃO DIGITAL' é possível perceber que a maioria das respostas nos mostram que os estudantes querem aprender as tecnologias para se atualizarem e não tanto em função do mercado de trabalho. A interpretação que fazemos a respeito disso é que em função da maioria dos entrevistados possuem mais de 40 anos, o interesse pelas tecnologias se refere a situações que para nós são simples como, por exemplo, utilizar o caixa eletrônico.

Ora, a maioria dos cursos, e até mesmo as ações de professores atualmente, pecam por justamente abordar o uso das tecnologias voltado para o trabalho e de forma mecânica. Todavia é preciso considerar que como estes indivíduos deve haver muitos outros que possuem necessidades diferentes, tal como dificuldades, que no caso da categoria 'DIFICULDADES COM A INFORMÁTICA', identificamos ao menos 3 dentre as maiores dificuldades destes sujeitos, como a utilização do mouse, do teclado e a leitura da tela.

Estas são dificuldades que para qualquer criança ou adolescente é facilmente superada, mas é de suma importância considerar a idade e a história de vida destes sujeitos. Cabe ao professor ou ao instrutor saber discernir isto e pautar-se em uma prática que atenda a necessidade de cada um. Desta forma a aprendizagem será muito mais significativa e proveitosa.

E foi justamente sobre a prática dos professores, que na categoria 'PREPARAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS', a maioria dos entrevistados alegaram que não se sentem preparados para utilizar as tecnologias, evidenciando o fato dos professores não ensinarem direito. Além disso, dois dos entrevistados ainda afirmaram que não possuem ainda sequer aulas de informática o que é mais grave ainda, pois nos mostra que não há nenhum resquício de Inclusão Digital.

Neste sentido, todos estes relatos nos mostram o quão é deficiente a situação sobre Inclusão Digital nestas salas de EJA deste município do Brasil e o quanto ainda precisa ser feito para mudar este panorama para que num futuro próximo estas pessoas possam gozar de uma Inclusão não só Digital, mas também social e assim poderem participar ativamente desta nova sociedade em que vivemos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe dados relevantes sobre o atual cenário da inclusão digital no país, todavia, mais especificamente na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos que como vimos, é formada por jovens, adultos e idosos, que não tiveram a oportunidade de escolarizar-se na idade certa e hoje a procuram com grandes expectativas, mas que nem sempre são concretizadas, como no caso deste curso de Informática, no qual em seu início estavam motivados, mas ao final, desanimaram, e os relatos das entrevistas indicaram que todos reconhecem a importância de saber utilizar as tecnologias e se incluírem no mundo digital.



Isto começou a se evidenciar a partir das observações que foram feitas nas salas de aula, na qual parte das professoras não levavam nada referente às tecnologias, já outras, ao menos tentavam transmitir algo levando-os à sala de Informática, porém, pecando muito nos conteúdos abordados.

Freire (2001) nos alerta sobre isso, ou seja, para o educador tomar cuidado para não oferecer uma educação meramente mecânica das tecnologias. É preciso que haja um significado por trás do uso das tecnologias e que elas possam de alguma forma contribuir não só para o processo de ensino e aprendizagem, como também na vida pessoal e profissional destes indivíduos.

Sobre a necessidade de se aprender tal prática relacionada às tecnologias e à inclusão digital, as entrevistas evidenciaram que os sujeitos entendem ser muito importante adquirir estes conhecimentos e a existência de aulas na sala de Informática. Além disso, também é possível perceber o descontentamento deles perante as aulas e a afirmação da maioria de que não se sentem preparados para a utilização das tecnologias, devido a inúmeros fatores como a falta de comprometimento dos professores, problemas na vista e falta de um maior acompanhamento na execução das atividades propostas.

Com relação à entrevista dos professores podemos perceber que todos acreditam ser importante a inclusão digital dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, todavia, acreditamos que pelo fato da maioria considerar possuir um conhecimento básico de informática e também em sua formação não terem existido disciplinas ou cursos relacionados às tecnologias, é que não conseguem transmitir com mais propriedade estas informações a seus alunos, como vimos no Quadro 7.

Entretanto, Freire (1982) nos diz que o 'educador há que viver como um ser molhado do seu tempo'. Ou seja, ele precisa estar sempre atualizado e mesmo não havendo disciplina em seus cursos de graduação, eles poderiam procurar por si mesmos tal formação.

A pesquisa ainda aponta a necessidade de haver mudanças de paradigmas no ensino das TIC, principalmente neste caso da EJA, pois mesmo que haja computadores em diversas escolas, estes não são sinônimos de que haverá uma inclusão digital significativa já que, infelizmente, é comum haver o pensamento que para incluir digitalmente, é preciso somente dar oportunidade para as pessoas terem contato com os computadores.

Diante disso, podemos concluir que a inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos neste município do interior do estado de São Paulo – Brasil está longe de ser uma realidade a promover a real inserção destes indivíduos na sociedade tecnológica, o que é muito grave, uma vez que eles já estão em uma situação de exclusão social e com o advento desta nova era se encontram também em exclusão digital.

Portanto, é preciso que todos estes dados sejam levados em consideração para que a inclusão digital possa realmente possibilitar aos estudantes adquirir sua identidade e seu espaço no mundo atual, tornando-se assim um cidadão produtivo e realizado, já que:

(...) é preciso formar os indivíduos para uma nova cidadania, que possam ser capazes de participar efetivamente da vida social e política, assumindo tarefas e responsabilidades. Mas um cidadão ou cidadã que saiba se comunicar nos mais diferentes níveis, dialogar num mundo interativo e interdependente, impregnado dos instrumentos de sua cultura, utilizando-os para sua emancipação, transformação, libertação e transcendência. Acreditamos que caberá à educação desenvolver competências fundamentais



no sentido de capacitá-lo para assumir o comando da própria vida, para uma participação mais direta, efetiva e responsável na vida em sociedade. Educá-lo para que seja membro de uma cultura moderna, capaz de integrar o sistema produtivo fazendo uso dos insumos e produzindo em harmonia com o seu meio natural e social. Educá-la para que seja um consumidor consciente, capaz de tomar posse das informações produzidas no mundo e que afetam sua vida como cidadã (Moraes, 1999b: 136).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. E. B. (2001). *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: Proem.
- Barreto, A. M. (2005). Informação e Conhecimento na era Digital. *Transinformação*, Campinas, v. 17, n.2, pp. 111-122, mai/ago.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Trad. Reto, L.; Pinheiro, A. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. Senado Federal. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília
- Franco, M. G. (2003). *Inclusão Digital: Uma proposta na alfabetização de jovens e adultos*, IX Workshop de Informática na Escola. WIE.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Freire. (2001). *Educação como prática da liberdade*. 25.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas em pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, N.G. (2002). Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: M. L., Belloni (Org). *A formação na sociedade do espetáculo*. p. 119-134. São Paulo: Loyola.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para ciências humanas* (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.
- Manzini, E. J. (1990/1991). *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, pp. 149-158.
- Marconi, M.A., Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moraes, R. (1999a). Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32.
- Moraes, M. C. (1999b). Novas Tendências para o uso das Tecnologias da Informação na Educação. In: I Fazenda, I. et al. (Org.) *Interdisciplinaridade e novas tecnologias*. p. 121-154. Campo Grande, Ed: UFMS.
- Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.



Valente, J. A. (2005). Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Seed.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marciele Stiegler RIBAS I emarci.ribas@hotmail.com

PUCPR

Peri MESQUIDA I mesquida.peri@gmail.com

PUCPR

RESUMO

Historicamente, a educação de jovens e adultos (EJA) nunca foi tratada como prioridade na educação brasileira e as políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino, em sua maioria, foram estabelecidas a partir de interesses econômicos e políticos. Como consequência a formação de professores para atuar na EJA também é bastante precária, ou mesmo inexistente. Partindo desses pressupostos o estudo apresenta uma reflexão sobre as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos. Tais políticas contemplam a formação do professor para atuar na EJA? Essas políticas mencionam a necessidade de propiciar uma formação diferenciada para esse educador? Na tentativa de elucidar esses questionamentos, a pesquisa tem como principal objetivo analisar as políticas públicas destinadas à EJA, verificando se estas contemplam a formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico e documental. Assim, para a realização da análise, foram selecionados alguns documentos legais que expressam políticas públicas destinadas para a educação de jovens e adultos. Os resultados apontam a urgência em se implementar políticas públicas que verdadeiramente contemplem a formação do professor para atuar na EJA, uma vez que ser professor requer uma sólida formação, independentemente do nível de atuação. É preciso alterar a realidade da EJA que, de acordo com Haddad e Ximenes (2008), historicamente, é marcada por uma “secundarização” se comparada a outras etapas e modalidades de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores.



INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação de jovens e adultos nunca foi tratada como prioridade na educação brasileira e as políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino, em sua maioria, foram estabelecidas a partir de interesses econômicos e políticos, com um caráter emergencial. Na esfera econômica, era interessante alfabetizar os adultos para qualificar a mão de obra, pois o processo embrionário de industrialização carecia de trabalhadores minimamente qualificados. Como influência internacional para a erradicação do analfabetismo, pode-se destacar a proposta da Unesco, adotada mundialmente na década de 1960, inferindo a EJA como:

[...] um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto - em sua forma inicial - feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. **Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor [...].** (Grifos nossos). (*apud* Costa, 2009: 66).

Essas medidas isoladas tomadas em relação à EJA não ficaram somente no passado, também fazem parte do presente, pois ao longo dos anos, a EJA encontra-se à margem do sistema educacional brasileiro. Nas universidades, os cursos de graduação não propiciam uma formação mínima para o professor que irá atuar nessa modalidade de ensino e parece não existir nenhuma preocupação expressa nas políticas públicas quanto a esse fato, conforme afirmam Haddad e Ximenes (2008: 146), “[...] a EJA é ainda hoje tratada como um ‘direito de segunda categoria’, não sendo digna de receber o mesmo tratamento das demais etapas e modalidades da educação básica”. Ainda nesse sentido, Di Pierro (2010: 940) complementa:

[...] somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

A situação da educação de jovens e adultos no decorrer ao longo da processo histórico da educação brasileira parece bem ambígua, pois de um lado assiste-se à criação de muitos programasⁱ voltados para essa modalidade de ensino para cumprir o que está posto na lei:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (Brasil, 1996, art. 208).

Por outro, observa-se a partir dos altos índices de analfabetismo no país, que mesmo com iniciativas do Estado para erradicar a taxa de analfabetismo no Brasilⁱⁱ, que ainda é muito significativa, há certas disparidades, pois “apesar das medidas práticas que vêm sendo adotadas pelo Estado, persistem o baixo desempenho dos alunos, o abandono precoce, a exclusão de grandes contingentes populacionais, a segregação escolar no interior dos próprios sistemas de ensino” (Valle & Ruschel, 2009: 180). Outro índice relevante é o número de pessoas com mais de 18 anos no Brasil que não frequentam a escola e não tem o ensino



fundamental completo, um total de 56,2 milhões de pessoas (IBGE/PNAD, 2012) que, em função da idade, seriam demanda para a EJA. No entanto, também é alarmante o índice de alunos que ingressam na EJA e não concluem o curso (42,7% de um total de 8 milhões de alunos evadiramⁱⁱⁱ).

Diante desses números, emergem alguns questionamentos: Quais seriam as causas dessa frequente evasão? Por quais motivos esses jovens e adultos abandonam os estudos? Dentre as diversas pesquisas realizadas no âmbito acadêmico sobre a problemática da evasão na EJA, uma das principais causas apontadas refere-se à metodologia utilizada pelo professor, fato que comprova uma hipótese evidente: o professor não tem formação adequada para trabalhar com essa modalidade de ensino e, em muitos casos, não obstante, não recebe nenhum tipo de formação para a EJA.

Frente à discussão ora apresentada, surge a necessidade de refletir - Essas políticas contemplam a formação do professor para atuar na EJA? Elas mencionam a necessidade de propiciar uma formação diferenciada para esse educador? O objetivo do presente artigo é, portanto, analisar algumas das políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, verificando se estas contemplam a formação do professor para atuar na EJA.

Para a realização desta análise foram selecionadas as seguintes políticas públicas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96); o novo Plano Nacional da Educação, ainda em tramitação (Projeto de Lei 8.035/2010); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE n. 11/2000, de 10 de maio de 2000); as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010); as Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná (Deliberação n. 05/10, aprovada em 03/12/10); e, por fim, as Diretrizes Curriculares da Educação municipal de Curitiba.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Antes de analisar as políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, é importante discutir o conceito de política pública, considerando o sistema vigente, para, assim, tentar desvelar o que está por trás dessas políticas, uma vez que segundo nossa pesquisa, elas emergem a partir de questões principalmente econômicas. Conforme elucidam Amaral, Kehler e Ferreira (2012: 263), “As políticas educacionais, normalmente, referem-se a questões que não são estabelecidas a partir do contexto imediato, mas resultados de um processo histórico que abrange aspectos políticos, sociais, econômicos”.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar o conceito formulado por Boneti (2011: 17-18) para o entendimento de políticas públicas:

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.



Essa correlação de forças assinalada pelo autor interfere nas políticas formuladas na esfera educacional, pois vivemos em no sistema capitalista, regido por uma política neoliberal e, por isso, excludente. No entanto, essas políticas neoliberais “[...] proclamam, hoje, a autonomia de todos os indivíduos para forjar uma ideia de inclusão e corresponsabilidade na constituição das relações de mercado, ou seja, no consumo e na oferta dos serviços” (Santos & Mesquida, 2007: 21).

Assim, no modelo neoliberal, as políticas educacionais são formuladas para garantir o acesso à educação, porém, se o aluno não permaneceu na escola, a responsabilidade é sua, ou seja, ele não foi “capaz”, “competente” e, quando esse educando volta para a escola, novamente se julga incapaz, fracassado, culpado e o poder público, por sua vez, continua reafirmando que o indivíduo é o principal responsável pelo seu fracasso afinal, lhe foram dadas chances, a partir da ideologia – falsa consciência – da igualdade de chances. Diante desse cenário, o Estado considera somente as questões individuais, esquece que estas são provocadas por fatores de ordem socioeconômica, que deixam ainda mais evidentes as desigualdades. Nesse discurso, encontra-se a ideologia meritocrática, na qual se libera o Estado das suas responsabilidades, sendo ressaltado o individualismo, ou seja, o indivíduo terá ascensão social por mérito, associado no discurso neoliberal à capacidade de cada um. Dessa forma, conforme salienta Valle e Ruschel (2009: 187):

[...] dos critérios meritocráticos utilizados para selecionar dentre os ‘bem nascidos’ e justificar o acesso de poucos, avança-se na direção de uma diferenciação produzida no interior dos próprios sistemas escolares, ou nos termos de Ferraro (1999), passa-se da ‘exclusão da escola’ à ‘exclusão na escola.

Nesse sentido, a lógica da meritocracia apregoa que cada indivíduo é responsável pelo seu desempenho e os diferentes contextos não são considerados. Dessa forma, pensando no mérito presente na EJA, o governo “faz a sua parte”, abre matrículas para essa modalidade, pois “a igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso” (Dubet, 2004: 541). No entanto, se o educando não conseguiu permanecer na escola, ele não teve mérito. No atual sistema escolar, a escola reproduz nos indivíduos a “falsa concepção” de que eles, só eles, são responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Ou, ainda, conforme pontua Bourdieu (2002: 15), “O sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família”.

Esse sistema meritocrático cruel sanciona a ideia de que o sucesso é para poucos e, se o indivíduo obteve sucesso ou fracasso, isso foi consequência das suas escolhas. Porém, será que todos têm as mesmas condições ou oportunidades para realizar determinadas escolhas? O lugar que eles ocupam na sociedade, a classe social da qual fazem parte, certamente, induzem nesse “poder de escolha”, pois as condições são desiguais.

Essas condições desiguais também estão presentes nas “entrelinhas” das políticas públicas destinadas à educação, especialmente no que concerne à EJA. Nessa perspectiva, Haddad e Ximenes (2008: 130) denunciam a “desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas no âmbito das políticas públicas”. Parece não existir uma preocupação expressa nessas



políticas em relação às condições de escolarização destinadas a esses jovens e adultos, sejam materiais ou até mesmo pedagógicas, principalmente, em relação à formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino. A formação do docente (ou a falta de formação) para trabalhar com a EJA contribui para a sua “precarização”, pois, como já visto anteriormente, um dos fatores que contribuem para a evasão nessa modalidade de ensino é, sem dúvida, a questão da formação do professor. Diante desse contexto, serão analisadas a seguir algumas dessas políticas para verificar se elas expressam de alguma forma a questão da formação do professor para atuar na EJA.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EJA

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), destaca-se de imediato o artigo 4º, que reafirma o dever do Estado com a oferta de educação de jovens e adultos:

I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...].

VII- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

O inciso VII merece destaque, pois reconhece que o aluno da EJA necessita de um atendimento diferenciado, uma vez que, esse público têm “[...] experiência de vida, de trabalho e de formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular” (Haddad & Ximenes, 2008: 139), considerando essas peculiaridades a formação do professor que trabalha na EJA também deveria ser específica. Porém, a formação do professor para a EJA não é mencionada nos demais artigos voltados para essa modalidade.

Segundo Haddad e Ximenes (2008: 141), não foi considerada na LDB, especialmente na seção destinada à EJA, a ideia sugerida pelo Projeto de Lei da Câmara de deputados de

[...] professores especializados para esse tipo de ensino e a menção explícita de uma organização escolar flexível que permitisse um ensino não marcado pelo modelo escolar regular. No entanto, o termo ‘oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho’, contraditoriamente, pode ser assumido como uma abertura para a reversão do conceito básico da lei e buscar constituir programas voltados aos interesses dessa população.

No que diz respeito à formação dos profissionais da educação, no artigo 62 da referida Lei, consta a exigência de formação em nível superior para atuar na educação básica, no entanto, quando trata-se da EJA, observa-se um retrocesso, pois, programas criados pelo governo federal, voltados para essa modalidade, a título de exemplo - o Programa Brasil Alfabetizado, exigem que o professor tenha uma formação mínima em nível médio, contrariando o que está posto na Lei.



Quanto ao novo Plano Nacional da Educação, ainda em tramitação (Projeto de Lei 8.035/2010), das 20 metas nele estipuladas, 10 se relacionam direta e indiretamente à educação de jovens e adultos.

Ao analisar as metas estabelecidas no novo Plano referente à EJA, Di Pierro (2010) faz um destaque sobre as taxas de analfabetismo que mantêm uma tendência histórica de recuo muito lento. Nesse sentido, infelizmente, seja provável que em 2015, conforme meta 9 para o novo Plano Nacional, o Brasil não cumprirá o compromisso de reduzir pela metade o índice de analfabetismo, quanto mais erradicá-lo até 2020. Se o poder público não conceber a alfabetização como prioridade nacional, conforme pontua a Conferência Nacional de Educação (CONAE), outros planos virão, mesmo com demora na implementação, e esta meta voltará a se repetir, estabelecendo sempre prazos maiores. Ainda segundo Di Pierro, os resultados frustrantes são atribuídos pelas pesquisas e avaliações a, pelo menos, três fatores:

[...] a superestimação de participantes, devida à atribuição da responsabilidade de formação de turmas aos alfabetizadores e à escassa fiscalização; problemas de focalização do programa, que inscreveria, em grande medida, pessoas já alfabetizadas e não o público-alvo prioritário constituído por analfabetos absolutos; escassos resultados de aprendizagem, devidos à duração insuficiente dos cursos, à frequência intermitente e evasão dos alfabetizandos, à seleção inadequada e precária formação dos alfabetizadores, entre outros aspectos relativos à qualidade dos cursos (2010: 947).

O novo PNE proposto para 2011-2020 (mesmo não falando especificadamente da formação do professor para atuar na EJA) apresenta proposta para a formação de professores, considerando a importância da valorização do magistério. No documento da CONAE, constava a necessidade de uma formação diferenciada de educadores para atuar nessa modalidade de ensino, porém, não foi contemplada no novo plano. Nesse sentido, de acordo com Di Pierro (2010: 955), apoiada em Gatti e Nunes (2009), cabe ressaltar que apesar das estratégias sobre formação docente para a EJA propostas pela CONAE, nenhuma delas foi capaz de levar as universidades a incorporar definitivamente em seus currículos a formação de educadores de jovens e adultos, persistindo o fato de que esse campo do conhecimento é subestimado e até mesmo omitido nos cursos de formação de professores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE n. 11/2000, de 10 de maio de 2000) é possível destacar alguns pontos que evidenciam uma preocupação em relação à formação do professor para atuar na EJA:

As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA [...]. O Brasil tem uma experiência significativa na área [...] e um acúmulo de conhecimento voltado para métodos, técnicas alternativas de alfabetização de educação de jovens e adultos. Tais experiências, salvo exceções, não conseguiram se traduzir em material didático específico voltado para a educação de jovens e adultos, em especial para além do processo alfabetizador. As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas [...]. A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras (2000: 62-63).



As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010) também enfatizam a necessidade de proporcionar uma formação diferenciada para o profissional que atua na EJA:

Art. 10. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Confrontando essas diretrizes com a realidade presente nos cursos de formação de professores observa-se um descompasso, pois a EJA não é uma disciplina ofertada em todas as licenciaturas. Diante dos números já apresentados, em que aproximadamente 56 milhões de pessoas com mais de 18 anos não possuem o ensino fundamental, seguramente essa modalidade de ensino necessita de maior atenção, tanto do poder público quanto dos sistemas de ensino que ofertam cursos de formação de professores.

Quanto às Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná (Deliberação n. 05/10, aprovada em 03/12/10), o documento apresenta a necessidade de uma metodologia condizente com a realidade dos alunos jovens e adultos, no entanto, nele não consta nenhuma prerrogativa em relação à formação do educador para atuar na EJA.

As Diretrizes Curriculares da Educação municipal de Curitiba expressam a necessidade de proporcionar uma formação continuada para os professores que atuam na EJA, por meio de “[...] cursos, oficinas, seminários e relatos de experiências, como também material didático próprio, objetivando a melhoria da qualidade de ensino e do entendimento coletivo dessa modalidade” (2006: 64). Nesse aspecto, é válido ressaltar o que Gatti, Barreto e André (2011: 223) enfatizam: “A formação continuada de professores [...] pode ter algum valor, mas, como medida isolada, não responde, como não tem respondido historicamente aos desafios da tarefa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa aponta para o fato de que é urgente reavaliar as políticas públicas designadas à EJA, pois para alterar essa visão reducionista que a marcou durante toda a sua história, necessário se faz “[...] ampliar o financiamento destinado à EJA e rever a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam” (Di Pierro, 2010: 954).

Tomando como parâmetro a pesquisa cujos resultados parciais acabamos de apresentar, percebemos que diante da realidade que a EJA apresenta os desafios são imensos, pois praticamente tudo está por ser feito, apesar das políticas públicas voltadas a essa modalidade enfatizarem a necessidade de se trabalhar com as especificidades do aluno adulto, afirmando que a educação é um direito a ser exercido ao longo da vida, buscando metodologias adequadas a essa população (mesmo que superficialmente). Ainda persistem os mesmos



problemas, dentre eles, a falta de investimentos, pois comparada a outras etapas e modalidades, a EJA é a que recebe o menor valor por educando anualmente e a precária (ou nenhuma) formação ofertada nas licenciaturas para a atuação do futuro professor nessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, é urgente pensar em políticas públicas voltadas à formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos, uma vez que a profissão docente requer uma sólida formação, que se contraponha aos modelos de “treinamento” presentes nos diversos cursos de licenciaturas do nosso sistema educacional, pois “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador [...] educar é substancialmente formar” (Freire, 1997: 33).

Muitos são os que lutam pela melhoria na educação de jovens e adultos, no entanto, não podemos ignorar a “crueldade” que rege o nosso sistema hoje, a política neoliberal, esse modelo individualista e excludente que responsabiliza o próprio adulto por não ter frequentado ou mesmo abandonado a escola. O que se precisa é lançar outro olhar para a EJA, é preciso reconfigurá-la, como propõe Arroyo (2005: 22-23):

Quanto mais se avançar na configuração da juventude e da vida adulta teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram. Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1^a à 4^a ou da 5^a à 8^a. Com esse olhar escolar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, C. L. de C. do.; Kehler, G. dos S.; Ferreira, L. S. (2012) Implicações da gestão escolar democrática no trabalho dos professores. In A. M. de B. Lara; R.A. Deitos (Org.) *Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas* (pp. 263-290). Cascavel: Unioeste.

Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares; M.A. Giovanetti; N. L. Gomes (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em janeiro, 15, de 2013 em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

Brasil (2000). Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 11/2000, de 10 de maio. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Acesso em janeiro, 16, de 2012 em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer_11_2000.pdf

Brasil (2010). Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução n. 3., de 15 de junho. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da



Educação a Distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Acesso em janeiro, 16, de 2012, em: www.profdomingos.com.br/federal_resolucao_cne_ceb_03_2010.htm

Brasil (2010). Poder Executivo. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 2010. Acesso em janeiro, 15, de 2013 em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?s_equencia=1

Boneti, L. W. (2011). *Políticas públicas por dentro*. 3 ed. Ijuí: Unijuí.

Bourdieu, P. (2002). *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: UERJ.

Costa, A. C. M. (2009). Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. *Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional*, Curitiba, vol. 4, n. 8, pp. 64-82. Acesso em agosto, 10, de 2013 em http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf.

Curitiba. Institui as as *Diretrizes Curriculares da Educação municipal de Curitiba*. Acesso em janeiro, 15, de 2013 em: www.cidadedoconhecimento.org.br/.../arquivos/.../download4261.pdf

Di Pierro, M. C. (2010). A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.* [online]. vol.31, n.112, pp. 939-959. Acesso em maio, 24, de 2012, em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>.

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. Acesso em maio, 16, de 2012 em: www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti, B. A.; Barreto, E. de S. & André, M. E. D. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco.

Haddad, S. & Ximenes, S. (2008). A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos. In: I. Brzezinski (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. (pp.131-148). São Paulo: Cortez.

IBGE/PNAD. (2012). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Dados do IBGE de 2013, considerando todas as faixas etárias. Acesso em setembro, 03, de 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>.

Paraná (2010) Deliberação n. 5/10 *Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná*. Acesso em janeiro, 15, de 2013 em: www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE.../Del_08_00.pdf

Santos, M. S. & Mesquida, P. (2007) Neoliberalismo, sua origem e as políticas públicas. In M. S. Santos; P. Mesquida (Orgs.) *As matilhas de hobbes* (pp.17-49). São Paulo: Universidade Metodista.



Valle, I.R. e Ruschel, E. (2009) A meritocracia na política educacional brasileira (1930- 2000). *Revista Portuguesa de Educação*. Porto/Portugal: Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho, v. 22, n. 1, pp. 179-206.

ⁱ - Historicamente, esses programas da EJA foram constituídos para atender demandas do processo de industrialização, qualificar a mão de obra. Talvez a única proposta que visava despertar o senso crítico nesses jovens, adultos e idosos foi o programa proposto por Freire, porém, esse foi interrompido pelo Regime Militar. Programas recentes como Proeja, Projovem, Brasil Alfabetizado possuem uma grande evasão e talvez isso ocorra em função de não existir políticas públicas verdadeiramente comprometidas com a EJA, mas, sim, programas isolados, sem continuidade.

ⁱⁱ - Segundo a pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/IBGE 2011, 12,9 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais, são analfabetas.

ⁱⁱⁱ - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/IBGE, 2012.

PROEJA – UMA CONCEPÇÃO DE TRABALHO INTEGRADORA?

Jessika MATOS PAES DE BARROS

jessikamatos@yahoo.com.br

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE DE LISBOA

RESUMO

Este artigo pauta-se em refletir sobre o sentido de ‘trabalho’ presente no PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O Proeja surge da abertura legal prevista Decreto 5.154/2004 com objetivo de ofertar uma educação integrada no ensino médio direcionado aos jovens e adultos trabalhadores, um público historicamente caracterizado pela exclusão do sistema escolar, com defasagem idade/série, diversidade étnica, cultural e socioeconômica. Para atingir este objetivo, o Programa adota referenciais teóricos de uma formação unitária, humanizadora e livre, e cujo ‘sentido de trabalho’ está alinhado à concepção de trabalho como princípio educativo. A partir de uma leitura crítica do Decreto n. 5.840/2006 e do Documento Base, cujos textos estruturam o Proeja, sob a perspectiva do seu referencial teórico, é possível observar algumas inconsistências entre a retórica e a realidade. A pesquisa adota pressupostos de uma abordagem qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: O trabalho como princípio educativo, educação de jovens e adultos, PROEJA.



INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos envolve situações plurais devido à própria heterogeneidade do seu público com itinerário escolar descontínuo, prioridade do trabalho sobre a formação escolar, percurso laboral precário ou desemprego, baixa condição socioeconômica e pouca ou nenhuma perspectiva de melhoria. Portanto, a questão que envolve o acesso ou não de jovens e adultos à escolarização não é uma temática que se inaugura com a chegada do século 21, nem no Brasil, nem no mundo. Segundo Machado (2009: 18):

Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, já que é a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra.

As modalidades de EJA – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (EP), como hoje são tratadas pela LDB/96, tiveram, ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias distintas. A EJA seguiu na direção de erradicar o analfabetismo, e EP foi sendo redirecionado do atendimento da mão de obra para o trabalho imediato e atender as necessidades do mercado laboral. E embora, a luta por uma educação de qualidade para alunos da EJA, seja antiga, a perspectiva de integração entre as duas modalidades é recente:

A origem recente da ideia de integração entre formação geral e educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública dos 80 e particularmente no projeto da LDB, elaborada após e em consonância da CF/88 (Ciavatta, 2010: 86).

Com a edição da LDB/96, a educação profissional foi apresentada como uma modalidade educacional com possibilidades de organização na forma integrada. Mas essa flexibilidade foi parcialmente negada pelo decreto 2.208/97, uma vez que este se limitou a estabelecer a concomitância ou sequencialidade como únicas alternativas de articulação.

As críticas ao conceito dual reforçado pelo Decreto 2.208/97, contribuíram para sua revogação através do Decreto 5.154/2004, que regulamentou a possibilidade de uma oferta educativa ‘integrada’. Machado (2009: 07) destaca que:

A integração entre EJA e EP não é tarefa fácil e de curto prazo, pois essas duas modalidades de educação se constituíram, em geral, como realidades e campos distintos no âmbito da educação escolar brasileira embora lidassem com um segmento social em particular: os que vivem do trabalho e que se veem, crescentemente, excluídos do mercado de trabalho, dado ao desemprego estrutural e às crescentes exigências de qualificação.

Com a abertura para uma educação integrada, prevista no Decreto 5.154/04, foi criado o PROEJA, para atender ao público trabalhador na etapa do ensino médio, historicamente dual. Sua implantação ocorreu inicialmente nas Instituições Federais de educação com o Decreto nº



5.478/2005, que posteriormente foi revogado pelo Decreto nº 5.480/2006, que ampliou a oferta para as esferas estadual, municipal e sistema S de ensino.

Em 2008, o decreto 5.480/06 e o Decreto nº 5.154/04 foram incorporados pela Lei nº 11.741/08, assegurando assim a integração entre a formação profissional e a escolarização para jovens e adultos.

A partir destas considerações, o presente estudo pauta-se em refletir sobre o sentido de ‘trabalho’ e os desafios de uma educação integradora, presente no PROEJA. Este trabalho está estruturado em quatro itens: Os objetivos do Proeja; O sentido do trabalho no Proeja; Os desafios do Proeja; e Proeja: uma proposta integradora?

1. OS OBJETIVOS DO PROEJA

A educação brasileira do século XXI encontra-se em um momento difícil quanto à oferta de um ensino de qualidade, e de forma mais acentuada quando nos referimos à educação de jovens e adultos, público este historicamente alvo de políticas precárias, assistencialistas e de baixa qualidade.

Durante o período de elaboração da Constituição Federal/88 e da LDB /96, muito se discutiu sobre a educação politécnica, escola unitária, uma concepção de trabalho na educação segundo princípio educativo e uma formação integrada para o ensino médio.

A integração foi possível a partir do Decreto 5.154/04, tornando-se, portanto, a gênese deste decreto, o pano de fundo do engendramento do Proeja, que surgiu no âmbito de lutas de forças políticas opostas: conservadoras e os que defendiam a necessidade de uma reforma estrutural.

O resultado do embate político se reflete nas orientações e na estrutura legal do Proeja.

Segundo o Documento Base, o Proeja tem por objetivo contemplar a educação de jovens e adultos como política pública de educação continuada, prevendo a elevação da escolaridade e profissionalização, com vistas a um projeto nacional de desenvolvimento soberano frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica.

Para atingir estes objetivos, o Documento afirma que é imprescindível a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, tendo como horizonte a condição humanizadora da educação, que não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida. Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo (Brasil, Documento Base, 2007).

Considerando o público alvo do programa em contraste com os objetivos de uma educação ‘continuada’ e ao ‘longo da vida’, aliada à ‘formação para o mundo do trabalho’, nos defrontamos de imediato com as primeiras inconsistências na base teórica do programa, que se encontra visivelmente numa posição dicotômica entre a necessidade de oferta educativa de qualidade e os interesses hegemônicos de uma classe dominante, situação esta que agrava a superação do desafio de uma educação integradora para os que vivem do trabalho.



1.1. O SENTIDO DO TRABALHO NO PROEJA

Para compreender o sentido do trabalho presente no PROEJA, é necessário uma leitura de seus textos oficiais e dos pontos principais de seus referenciais teóricos ideológicas baseados em Marx e em Gramsci.

Segundo Documento Base:

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (Brasil, Documento Base, 2007: 38).

A leitura desta parte do texto, considerada sob a perspectiva ideológica ao qual está vinculada, orienta ao entendimento de que o sentido de trabalho do Proeja tem caráter educativo, ou seja, que não se reduz a um formato utilitarista de estreita relação entre a formação e o mercado laboral. Esse direcionamento é o preceitua o entendimento do trabalho como princípio educativo.

Segundo Nosella (2001: 7) por 'Trabalho como Princípio Educativo', deve se entender que:

A expressão "princípio" aponta para a causa final do processo educativo (...), ou seja: o objetivo final é o princípio organizativo e executivo de todo o processo; (...). A expressão "trabalho como princípio educativo" (...) o "trabalho" significa o processo ontológico de humanização da natureza que os homens, coletivamente, operam para prover à sua sobrevivência.

O entendimento do 'sentido de trabalho' segundo este princípio perpassa pela 'concepção de trabalho' segundo a interpretação do conceito formulado por Marx e da escola unitária de Gramsci. Segundo Marx (apud Frigotto et. al, 2005b: 57):

Um dos temas complexos e de difícil compreensão para aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, ou fazem parte dos milhões de desempregados, subempregados ou com trabalho precário, é, sem dúvida, o do trabalho como princípio educativo. Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior para das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?

Marx e Engels (2005) entende que o trabalho pode ser visto sob duas vertentes: na sua forma histórica, e como algo inerente ao homem. Ao analisar o trabalho na sua forma histórica, isto é, como a produção da vida material que se apresenta nas sociedades, afirma que o movimento da história se dá pela luta de classes. Esta luta advém da condição de uma parcela da sociedade ser constituída por homens expropriados do produto do seu trabalho nas sociedades escravistas, feudal e capitalista.

Na segunda vertente, o trabalho como algo inerente ao ser humano, Marx entende que este é o meio pelo qual os seres humanos se diferenciam dos demais seres da natureza, embora façam parte dela. Neste sentido, mostrou que o homem, pela sua condição de espécie



diferenciada dos outros animais, é capaz de estabelecer relações mais complexas com o meio em que vive e com os próprios homens. Ao descrever essa condição, que se pode entender como condição humana, Marx (2003: 116) afirma: “A atividade vital lúcida, diferencia o homem da atividade vital dos animais”.

É a partir das preocupações de Marx que nasce a proposta de formação *omnilateral* do homem e de uma educação que contribua para a superação das relações de subordinação da classe trabalhadora aos interesses da classe dominante. O sonho de uma formação completa partiu dos primeiros socialistas que buscavam o viés “omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2010: 86).

Frigotto (1989) esclarece que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana –, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva.

E, do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador:

Implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (Frigotto, 1989: 8).

Corroborando no mesmo sentido, Ciavatta (2010: 85) quando diz que a ideia de formação integrada sugere a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. O que se busca como formação humana, assevera a autora, 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 nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

O referencial teórico do Proeja, também faz menção à Gramsci que defendia a ideia de uma Escola Unitária, capaz de superar aquilo que considerou o esgotamento da escola tradicional e a necessidade de uma escola típica da sociedade industrial, porém, do ponto de vista dos trabalhadores. A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social (Gramsci apud Nosella, 2010: 168).



Nas concepções de Gramsci, encontra-se a valorização da educação formal como meio fundamental de formação da cultura. Neste sentido, a Escola Unitária por ele proposta, está vinculada ao seu projeto de luta política e ao seu modo de ver as relações que se estabelecem na sociedade industrial da época. Como método, “[...] a unitariedade se constrói a partir do elemento produtivo de cada dicotomia: a filosofia, a política e a liberdade se forjam no sólido terreno da economia e da necessidade” (Nosella, 2010: 176).

Para a realização de uma educação unitária é necessário um currículo integrado. Segundo o Documento Base, um currículo integrado é:

Aquele que possibilite inovar pedagogicamente na concepção de **ensino médio**, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (Brasil, Documento Base, 2007: 43).

Com relação a este fato, Frigotto et. al (2005b: 64) destaca que, para as pessoas que constroem suas trajetórias formativas em tempos lineares e considerados "regulares", a relação entre conhecimento e atividade produtiva ocorre de forma mais imediata a partir de uma determinada etapa educacional, e no caso brasileiro, no ensino médio, por dois motivos: porque os jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa e ser possível compreender o processo histórico de transformação da ciência, das letras, das artes e da tecnologia em força produtiva; E no caso das pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar com esta mesma linearidade, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma muito mais imediata e contraditória.

Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer (...), além disto, para essas pessoas a educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada ao se conferir à ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho (Frigotto et. al, 2005b: 65).

Com a leitura do texto do Documento Base em contraponto com a perspectiva de seu referencial teórico, é possível identificar algumas inconsistências que dificultam sua prática: Como ofertar uma educação unitária em uma sociedade de classes? Como programar uma educação integrada cujos currículos seguem sendo divididos? E como ser considerada integradora e livre, quando mantém estreita relação da formação para o mercado laboral?



1.1.1. DESAFIOS DO PROEJA

Ademais dos desafios no campo teórico/ prático, a realidade se apresenta ainda mais cruel. Segundo Pnad, existe ainda uma população de 56,2 milhões de pessoas acima de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Considerando dados entre 2007 a 2012, houve descenso de 1,4% nas matrículas no ensino médio EJA (Brasil/Pnad, 2012b). Estes dados são confirmados pelo Censo Escolar 2012, que indicaram que a oferta EJA apresentou queda de 3,4%, comparado com 2011 (Brasil/INEP- Censo escolar 2012a, p. 25).

No mesmo sentido corrobora os dados do IBGE (2010): “o público EJA apresenta dados alarmantes: dentre os jovens de 18 a 24 anos, 36,5% haviam abandonado o estudo antes de completar o ensino médio em 2010”. Cabe destacar que entre os anos de 2008 a 2011, houve um acréscimo na procura da oferta destinada a jovens e adultos trabalhadores, em escala nacional, mas a princípios de 2012, o decréscimo também foi substancial.

Entendemos que o aumento das taxas de matrícula pode estar vinculado ao discurso baseado na teoria do capital humano. Esta teoria se baseia na ideia de que o indivíduo tem a responsabilidade sobre seu próprio futuro. Se destacou em 1960 após uma conferência de Schultz que afirmou: “Al investir en si mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades. Es un camino por el cual los hombres pueden aumentar su bienestar” (Schultz, 1960, apud Acevedo, 2007, p.9). Neste sentido, a orientação internacional para os países periféricos e em desenvolvimento se baseia no discurso de considerar, na hora de planejar as reformas da educação de cada país, de que é a educação, a ferramenta para o crescimento econômico.

Essa não é uma situação exclusivamente brasileira. A economista inglesa Wolf (2002: xxi) afirma que “há décadas que políticos estão obcecados com e pela educação”. Esta obsessão se ampara nos câmbios da economia mundial, que em seu momento de crise, os políticos tendem e se perguntam: o que a educação pode fazer pela economia? E a autora defende que não se deve pensar em que a educação pode fazer pela economia, e sim compreender que é o crescimento econômico que influencia a melhora da educação: “a relação de uma forma simples defendida por nossos políticos e comentaristas de que mais gastos com a educação trarão o crescimento econômico, simplesmente não existe” (idem).

Nesta direção, destaca Frigotto que:

Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em “capital humano”, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital (Frigotto et. al: 2005a : 1105).

Com relação aos fatores do abandono ou não procura da escolarização formal, segundo resultados de pesquisas com alunos realizadas por Neri (2012); Jorge (2009); Basso et. al (2011); Dias (2011) e Pavão e Silva (2012) as razões mais citadas estão: a falta de interesse, oferta equivocada ao perfil pretendido, não identificação do aluno com o curso, deficiência na formação docente; falta de adequação metodológica e curricular.



Portanto, um dos maiores desafios da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecer a necessidade de oferta de uma educação dentro de uma realidade social desigual, disponibilizando formação básica de qualidade na qual adote o sentido do trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica.

1.1.1.1. PROEJA: uma concepção de trabalho integradora?

Com relação à proposta de um currículo integrado, unitário, com adoção do sentido de trabalho como princípio educativo, observamos que tanto a legislação quanto a orientação do Documento Base do Proeja, apresentam certas inconsistências com a proposta e interpretação de sentido de trabalho segundo as teorias de Marx e da Escola unitária de Gramsci na qual se inspiraram.

Sobre o caráter ambivalente do programa, Rummert (2007: 76) destaca o fato do Documento Base se apresentar com o princípio norteador do “princípio que compreende o trabalho como princípio educativo, compreendido este não em sua perspectiva de emprego, mas como forma de constituição da própria humanidade”, sendo que este conceito, conflua diretamente com o que é concebido pelos parceiros preferenciais (sistema ‘S’) “que regulam a formação dos trabalhadores segundo as necessidades imediatas postas pelo mercado”.

Outro fato a destacar é que, segundo o Decreto nº 5.840/2006, em seu art. 1º § 4º: “Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único (...)”. E, em seu art. 4º determina que:

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I- a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
- II- a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica;

Depreende-se da leitura dos dois artigos uma contradição. Se o objetivo é ofertar uma educação unitária, a qual busca unidade de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que uma complemente a outra, não haveria necessidade de estabelecer limites e uma concepção de ensino separado. Neste sentido, alerta Ramos que:

Nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente (Ramos, 2010: 109).

Em análise ao texto do Documento Base (2007: 19), encontramos que a educação profissional/formação, inicial e continuada, visa melhorar as condições de vida social, econômica, política e cultural de jovens e adultos, sendo que considera o mundo do trabalho, mas não se restringe a ele. Porém, o mesmo se contradiz, quando diz que: “Esse tipo de formação colaborará de uma forma mais imediata e direta para a qualificação profissional [mas também] numa perspectiva de longo prazo, mais ousada [...]” na qual os egressos poderão retomar seus estudos. Segundo Xavier (2013:15) esta situação contraria as ideias de Freire sobre emancipação humana, a qual não pode ser concebida como um processo



longínquo. Além disso, o fato de buscar a qualificação profissional imediata nos remete à lógica do mercado da sociedade capitalista apesar de se fazerem presentes em boa parte do documento, citações como “devemos romper com a lógica do mercado”.

No Documento Base, a concepção de trabalho como princípio educativo, é visto como “[...] uma concepção que se fundamenta no *papel do trabalho* como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente da sociedade” (Brasil, Documento Base 2007: 27). Se para os documentos legais do PROEJA esta é a verdadeira definição de trabalho como princípio educativo, como podemos relacionar o mesmo com possibilidade de emancipação humana?

Observa-se que na prática, o sentido de trabalho, continua a ser propagado de forma a se tornar alienante, pois não se observa sua efetividade quanto a uma real transformação social do trabalhador. A inserção no mercado de trabalho, como citado em vários momentos no documento base do PROEJA, condiz com o produto sociedade capitalista, ou seja, a lógica do mercado, e desta forma negando toda e qualquer possibilidade, mesmo que remota, de emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teoricamente o ensino médio e formação profissional caminham no sentido da formação integrada respaldada pelo decreto 5.154/04, mais visível, todavia na modalidade de Jovens e adultos através do Proeja. O Programa, com a finalidade de compor uma formação integrada, passou a realizar um papel ‘tencionador’, ou seja, impulsionador, dessa integração (entre formação geral e profissional) em um sistema educativo historicamente dual.

Com esta releitura, podemos dizer que o Proeja, embora apresente certo compromisso com a classe trabalhadora, também deixam transparecer inconsistências e alianças com os interesses do capital. O discurso difundido de que a educação é a chave para o mercado laboral não condiz com uma realidade de desemprego estrutural.

De todo o exposto, se percebe que há, todavia uma imensa necessidade uma educação realmente voltada aos interesses de uma classe trabalhadora, cuja oferta educativa esteja direcionada para um mundo contemporâneo, tecnologizado e exigente de mão de obra capaz de pensar, e gerar novos conhecimentos, adaptar-se e inovar-se constantemente, capaz de agir e reagir criticamente ademais de tomar decisões dentro de uma sociedade da qual se sinta parte integralmente.

Desta forma é necessário primeiramente que se reconheça o PROEJA como política pública, e que esta seja realizada sob a perspectiva de uma formação cidadã. Para isso, é primordial manter, antes de tudo, uma postura crítica e de diálogo entre governo e a sociedade de forma que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, C. Marlene et.al. (2007). Capital humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Cuadernos de Investigación n.56*. Medellín /México. Acesso em junho, 17, de 2013 em <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/download/1287/1166>.

Basso, N. S.; Grossi, G.; Grossy, J. S. & Ghiorzi, C. S. (2011). *Educação profissional - ensino médio integrado*.

Acesso em junho, 15, de 2013 em: <http://www.webartigos.com/artigos/eucao-profissional-ensino-medio-integrado/76947/>

Brasil (1997). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

Brasil (2005). *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF.

Brasil (2006). *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA. Brasília, DF.

Brasil (2007). *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio*. MEC – Ministério de Educação e Cultura. Brasília/DF.

Brasil (2007). PNAD- *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional*. Acesso julho, 03, de 2013 em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/publicacao_completa.pdf.

Brasil (2009). INEP - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais*. Resultado Educação Básica 2009- p.16. Acesso em agosto, 6, de 2013 em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTODIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf.

Brasil (2010). IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Acesso em agosto, 6, de 2013 em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_resultados_amostra.shtm.

Brasil (2012a). INEP *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar*. Acesso em agosto, 18, de 2013 em:



http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

Brasil (2012b). PNAD –*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio- Glossário*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/glossario_PNAD.pdf. Acesso em agosto, 2 de 2013.

Ciavatta, M. (2010). A Formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In G. Frigotto; M. Ciavatta & M. Ramos (Orgs.), *Ensino médio integrado: Concepções e contradições* (pp.83-105). São Paulo: Cortez.

Dias, D. A. G. (2011). Análise do PROEJA como política pública. *35º Encontro da ANPOC GT 08*. Universidade Federal Fluminense. Caxambu/MG. Acesso em julho, 20, de 2013 em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=919&Itemid=353

Frigotto, G. (1989). Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses teóricos e práticos. In C. M. Gomez. (Org.) *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador p.8*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Frigotto, G.; Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005a). A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação & Sociedade Campinas*, 26: 92, p: 1087-1113. Acesso em setembro, 02, de 2013 em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>

Frigotto, G.; Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005b). O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral do trabalhador. 1ª Conferencia Municipal de educação de Contagem (p.57) Secretaria de Educação e Cultura de Contagem. Acesso em setembro, 07, de 2013 em: http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf

Jorge, M. C. (2009). *Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos - PROEJA*. IX congresso de Educação EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia Curitiba/PR. Acesso em junho, 14, de 2013 em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2402_1885.pdf

Machado, M. M. (2009). A educação de jovens e adultos no Brasil Pós-Lei nº 9.394/96: A Possibilidade de Constituir-se como Política Pública. *Em Aberto*, 22: 82, 17-39. Acesso em agosto, 14, de 2013 em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1576/1268>.

Marx, K. (2003). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret.

Marx K. & Engels, F. (2005). *O Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret.



Neri, M. C. (2012). *As Razões Da Educação Profissional: Olhar a Partir da Demanda*. RJ: Rio de Janeiro FGV/CPS. Acesso em junho, 15, de 2013 em: http://www.cps.fgv.br/cps/bd/senai_razoes/Senai_Neri_texto_TEXTOFim.pdf

Nosella, P. (2010). *A escola de Gramsci*. 4 ed. São Paulo: Cortez.

Nosella, P. (2011). Ensino Médio: Em Busca do Princípio Pedagógico. *Educação & Sociedade*, 32: 117, 1051-1066. Acesso em agosto, 07, de 2013 em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87321425008>

Pavão, F. R. & Silva, R. de A. (2012). Educação de jovens e adultos/PROEJA e a problemática da evasão escolar. *VII CONNEPI*. Palmas/Tocantins. Acesso em agosto, 18, de 2013 em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3943/2741>

Resolução Nº 3/2010 (2010). *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA*.

Resolução Nº 6/2012 (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*.

Ramos, M. M. (2010). Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In G. Frigotto; M. Ciavatta, & M. Ramos, (Orgs.), *Ensino médio integrado: Concepções e contradições* (pp. 106-127). São Paulo: Cortez.

Romão, J. E. (2010). O ensino médio e a omnilateralidade: Educação profissional no século XXI. *EccoS*, 12: 1, 27-49. Acesso em setembro, 07, de 2013, em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518577002.pdf>

Rummert, S. M. (2007). *Gramsci, trabalho e educação: Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual*. Cadernos Sísifo. Lisboa: Educa.

Xavier, A. (2013). Trabalho como Princípio Educativo: Uma Perspectiva de Emancipação Humana no PROEJA. *Caminhos da Educação*, 4: 2. Acesso em agosto, 17, de 2013 em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/631>.

Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. Penguin Business: UK.

¹ - O conceito de *omnilateralidade* formulado por Marx corresponde à concepção "de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética, com vistas à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação" (ROMÃO, 2010, p. 33).

O IMPACTO DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE NÍVEL SECUNDÁRIO

Filipa CANELAS I filipa_canelas@hotmail.com

UIED/FCT-UNL

Nair AZEVEDO I n.azevedo@fct.unl.pt

UIED/FCT-UNL

RESUMO

Os Centros Novas Oportunidades, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, foram o centro de desenvolvimento do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário. Esta veio a mostrar-se como uma das grandes apostas do governo português para tornar o ensino secundário o patamar mínimo de qualificação da população portuguesa, concedendo a possibilidade de um grande número de indivíduos alcançarem novas oportunidades de aprendizagem, prosseguindo na sua qualificação e certificação. A nossa investigação teve como objetivo estudar a perceção que os adultos têm sobre as implicações do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, da frequência do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário em Portugal. O trabalho que elaborámos procurou, por meio de um estudo de caso, respostas para as nossas questões de investigação, que procuram melhorar o trabalho desenvolvido pelos profissionais dos Centros Novas Oportunidades, mas também aumentar o conhecimento científico na área do reconhecimento de adquiridos. Desde cedo, muitas foram as dúvidas que surgiram acerca da legitimidade do Processo. No entanto, acreditamos que este estudo pode contribuir para dissipar algumas questões, em função da credibilidade da metodologia utilizada, assim como, dos resultados alcançados. A metodologia utilizada, de cariz qualitativo, procurou encontrar respostas às nossas questões junto de um conjunto de sujeitos que frequentaram e concluíram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem ao Longo da Vida, Competência, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.



INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos diz respeito à investigação sobre a percepção que os adultos têm acerca das implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, da frequência do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (PRVCC) de Nível Secundário.

As nossas funções formativas neste Processo iniciaram-se em 2008 e muitas eram as dúvidas acerca do reconhecimento de adquiridos. Apesar do conhecimento que tínhamos do PRVCC de Nível Básico, o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário e o trabalho com os adultos na escrita da sua narrativa (auto)biográfica suscitou alguns questionamentos. Parecia não existir informação suficiente no Centro Novas Oportunidades (CNO) que nos permitisse compreender de que modo a frequência e conclusão do PRVCC de Nível Secundário proporcionava mudanças na vida dos adultos e, em caso afirmativo, que nos indicasse o tipo de alteração concretizada.

1. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Os vários estudos já realizados mostram a existência de efeitos positivos em várias dimensões da vida dos adultos que frequentam o PRVCC. No entanto, considerámos fundamental ampliar a compreensão do impacto que este género de processo poderia ter na vida dos indivíduos que quiseram concluir o ensino secundário, tentando dar continuidade aos trabalhos de investigação já existentes. Porém, também procurámos novas linhas de orientação que permitissem compreender as potencialidades desta modalidade de educação e formação de adultos, inserida na Iniciativa Novas Oportunidades (INO).

Durante quatro anos de atividade profissional num CNO, os diálogos com estes indivíduos promoveram um acumular de conhecimento, conversas de circunstância que, sustentaram a ambição de conhecer e perceber, de um modo mais fundamentado e científico, o que sustentava as políticas europeias dedicadas à Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e o modo como foram aplicadas em Portugal. De uma forma imediata, sentimos interesse em compreender de que forma essas políticas se aplicavam no terreno e que resultados se poderiam obter. Assim, procurámos compreender as razões que levaram os indivíduos a deixar de estudar, bem como a sua relação com o mundo escolar; e qual o motivo que despoletou este (re)ingresso no sistema escolar através dos CNO que, em alguns casos até proporcionou a realização de um sonho antigo, ou seja, a entrada no ensino superior. Neste sentido, a nossa investigação poderá também contribuir para um maior conhecimento do percurso de formação e de vida destes novos alunos, de modo a que as instituições de ensino superior possam melhor ajustar as suas metodologias a este novo público.

1.1. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral da investigação foi saber como os adultos percecionavam as implicações que a frequência do PRVCC de Nível Secundário teve nas suas vidas, quer do ponto de vista profissional, quer formativo e pessoal.

Os objetivos específicos a que nos propusemos foram:



- Perceber as razões que levaram os adultos a terem deixado de estudar;
- Explorar os motivos para os adultos se inscreverem no Processo de RVCC de Nível Secundário;
- Conhecer os projetos profissionais, formativos ou pessoais dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC de Nível Secundário;
- Perceber qual a relação entre a frequência do Processo de RVCC – Nível Secundário com:
 - a) a melhoria da situação profissional, nomeadamente as situações de progressão na carreira, procura ou mudança de emprego, aumento salarial, mudança de comportamento;
 - b) a motivação para prosseguimento de estudos, em particular, a frequência do programa “Maiores de 23”, aquisição de hábitos de leitura e escrita, inscrição e frequência de módulos de formação complementar e maior interesse pelas TIC;
 - c) o enriquecimento pessoal, sobretudo, o aumento da autoestima, autoconhecimento e capacidade de reflexão.

1.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para responder aos objetivos de investigação, fomos mantendo presente “a pertinência de combinar diferentes perspetivas e linguagens disciplinares” que promovam “a construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenómenos educativos” (Alves & Azevedo, 2010: 9), apelando ao constante questionamento e procura de informação científica. Desta forma, situamo-nos no âmbito de uma investigação qualitativa em que “o questionamento é um processo em constante elaboração e reelaboração” e “neste sentido é parte integrante de qualquer projeto e processo de investigação que procure um melhor entendimento e compreensão da realidade que estuda” (Gonçalves, 2010: 53).

O nosso interesse em compreender as implicações de um movimento que consideramos empreendedor e que foi um fenómeno social levou-nos a optar por uma metodologia qualitativa. O PRVCC valoriza e reforça uma dinâmica pessoal, colocando o próprio sujeito no centro de todo o processo formativo. Desse modo, a aceitação da subjetividade inerente às abordagens compreensivas tornou-se essencial já que, “ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994: 51). Assim sendo, no processo de investigação procurámos manter um diálogo reflexivo entre o(s) sujeito(s) que investiga(m) e o(s) investigado(s), estando atentos às particularidades do contexto em que esse diálogo se produz.

O objetivo da presente investigação, compreender a perceção que os adultos têm das implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, da frequência do PRVCC – Nível Secundário, conduziu-nos a considerar o estudo de caso como a metodologia mais indicada para o cumprimento da nossa intenção. Bell (1997) afirma que a melhor forma de descrever o estudo de caso é utilizando a metáfora do guarda-chuva, representando um conjunto de estratégias com vista a atingir e compreender a interação entre acontecimentos e fatores. O investigador, quando se introduz em campo, “focus on one (or just a few) instances



of a particular phenomenon with a view to providing an in-depth account of events, relationships, experiences or processes occurring in that particular instance” (Denscombe, 2007, p. 35), ganhando consciência da variedade de potenciais questões de investigação.

Para dar início ao trabalho de campo decidimos contactar instituições que tinham desenvolvido o PRVCC em parceria com um CNO. Ao nosso apelo responderam a Fundação Escola Profissional de Setúbal e a Empresa Secil sediada no Outão. Desta forma, o contexto empírico do nosso trabalho desenvolveu-se junto dos indivíduos que tinham concluído o PRVCC de nível secundário nos anos de 2009 e 2010, no CNO das instituições acima citadas. Numa primeira fase da investigação, da Fundação Escola Profissional de Setúbal foram enviados questionários acompanhados de uma carta de apresentação para todos os adultos que estavam nas condições acima descritas, assim como um envelope para a devolução dos mesmos. No caso da Empresa Secil, a responsável interna da formação optou por apresentar e entregar pessoalmente o questionário a cada funcionário que estava nas condições elegíveis para o preenchimento do mesmo. Numa segunda fase, entrevistámos quinze adultos que foram escolhidos a partir dos questionários previamente preenchidos. Procurámos adultos com diferentes vivências e características diferenciadas, que foram salientadas no preenchimento do questionário, e que poderiam conceder-nos informações relevantes para a nossa investigação tendo em conta o teor dos nossos objetivos.

2. A METODOLOGIA DO SISTEMA DE RVCC

Já que o público-alvo da investigação eram os adultos que completaram o PRVCC em 2009 e 2010, quisemos compreender melhor o fundamento e o que esteve na origem dessas iniciativas. O Memorando sobre a ALV foi decisivo para que em Portugal se desse a criação do Sistema Nacional de RVCC estruturado em Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos e Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de RVCC.

O PRVCC tornou-se uma das respostas para o desenvolvimento da ALV em Portugal, tendo sido definida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (CCE, 2000: 3), tendo como objetivo“(…) promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade” (CCE, 2000: 6).

No seguimento das políticas educativas para a ALV seguidas em contexto português foi criada a Agência Nacional para a Qualificação cuja missão era coordenar a execução de políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e garantir o desenvolvimento e gestão do Sistema de RVCC. O seu principal objetivo era promover o nível secundário como a qualificação mínima da população portuguesa. Para assegurar semelhantes objetivos surgiram os CNO com funções de acolhimento, diagnóstico, triagem, e encaminhamento. Os CNO passaram a ser a porta de entrada para os indivíduos que desejavam aumentar as suas qualificações, sendo o PRVCC uma das opções preferenciais.

A metodologia utilizada no PRVCC valorizava a construção de uma narrativa (auto)biográfica e a produção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, para o reconhecimento e posterior validação de competências em Júri de Certificação, podendo conduzir a uma certificação



parcial ou a uma certificação total. No caso da certificação parcial ou de um encaminhamento, o adulto deveria complementar o seu percurso num curso de tipologia de Educação e Formação de Adultos de nível III ou IV.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dada a natureza dos objetivos da investigação, os dados foram recolhidos por questionário, entrevista e a análise documental. O questionário estava organizado em duas grandes categorias: a situação dos indivíduos antes de iniciarem o PRVCC e a situação dos indivíduos após a frequência do PRVCC, em três níveis de análise: profissional, formativo e pessoal. O guião da entrevista contemplava os dados de identificação pessoal; as experiências formativas vividas na infância, adolescência e vida adulta; o percurso profissional; o PRVCC; os efeitos do PRVCC; e os efeitos futuros do PRVCC.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DOS INDIVÍDUOS ANTES DE INICIAREM O PRVCC

A maioria dos adultos revelou dar alguma importância à escola durante o seu período de infância/adolescência, considerando que o seu desempenho escolar era suficiente; uma considerável percentagem afirmou ter um bom desempenho escolar. Relativamente às causas que conduziram ao abandono escolar, as mais apontadas foram as dificuldades económicas e o surgimento de uma oportunidade de trabalho. Durante as entrevistas percebemos que muitos adultos começaram a trabalhar desde muito cedo, conciliando a escola com o trabalho agrícola. A ajuda financeira dos filhos foi referida como necessária para assegurar o sustento da família e fomos compreendendo que as dificuldades económicas empurraram estes adolescentes na procura de oportunidades de trabalho desde muito cedo.

A maioria dos adultos afirmou ter decidido frequentar o PRVCC por iniciativa própria e alguns inscreveram-se por conselho de familiares e amigos.

As motivações mais apontadas pelos inquiridos para a frequência do PRVCC foram melhorar o seu autoconhecimento e obter a qualificação de nível secundário.

No processo de inquérito por questionário e durante as entrevistas verificámos que os adultos tiveram muitas dificuldades em mencionar os projetos que tinham antes de iniciarem o PRVCC. Relativamente ao questionário tratava-se de uma pergunta de resposta aberta e a maioria dos adultos não respondeu, enquanto uma pequena parte revelou querer terminar o 12.º ano de escolaridade. Foram poucos os casos em que obtivemos respostas diferentes. O mesmo sucedeu durante o processo de entrevista; apesar da tentativa para que os adultos desenvolvessem esta questão, não obtivemos respostas significativas talvez por estes adultos, na sua maioria, não terem consciencializados os seus projetos pessoais, profissionais ou formativos.

Relativamente à situação profissional dos adultos antes de frequentarem o PRVCC, concluímos que a maioria dos adultos (53%) trabalhava por conta de outrem e que 36% dos indivíduos se encontravam desempregados.



3.2. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DOS INDIVÍDUOS DEPOIS DE INICIAREM O PRVCC

Iniciámos esta etapa com a análise da percepção dos adultos relativamente a mudanças na perspetiva sobre a inserção no mercado de trabalho, progressão na carreira, mudança de emprego, aumento salarial e mudança de comportamento em contexto profissional.

A partir dos questionários, ficamos a saber que, naquele momento, 83% dos adultos estavam empregados e apenas 12% se encontravam desempregados, indiciando um aumento significativo dos indivíduos que entraram no mundo do trabalho depois do PRVCC. Apesar de considerarmos que este facto pode não estar diretamente associado à frequência do PRVCC, sabemos que o facto de os adultos aumentarem os seus níveis de qualificação pode ser um fator desencadeador para que algumas portas se abram, nomeadamente o ingresso em novos empregos que exigem o 12.º ano de escolaridade como qualificação mínima.

O diploma de nível secundário foi valorizado apenas por 67% das entidades empregadoras. Dado este resultado, pensamos que para aumentar este indicador seria necessário que a Agência Nacional para a Qualificação (atual Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional) desenvolvesse ações de esclarecimento junto das empresas de modo a promover a valorização dos diplomas, bem como a sua importância. Consideramos que possa ser relevante a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional salientar o facto de estes diplomas serem acompanhados de um certificado de qualificações que especificam as competências validadas pelos adultos.

Durante as entrevistas vários foram os adultos que referiram o facto de existir a possibilidade de progredirem na carreira profissional ou obterem um aumento salarial devido a terem o ensino secundário completo. Revelaram, ainda, que se existisse a possibilidade de progredir na carreira e estivessem em igualdade de circunstâncias ao nível dos requisitos profissionais e da escolaridade com outros concorrentes, o facto de terem a mesma escolaridade os podia salvar da frustração de não progredirem apenas porque não tinham decidido frequentar o PRVCC de Nível Secundário. Durante o decorrer das entrevistas muitos adultos mencionaram que, desde que possuem o nível secundário, tornaram a enviar o Curriculum Vitae na procura de um emprego melhor, ou seja, com melhor salário e/ou melhores condições para a sua carreira.

Alguns adultos revelaram que o PRVCC os alertou para comportamentos e hábitos que já tinham em casa e passaram a aplicar em contexto laboral como, por exemplo, a separação de resíduos. Mencionaram ainda serem capazes de utilizar estratégias de organização de trabalho que aprenderam pela organização que o PRVCC obrigava.

Pretendíamos também analisar a possibilidade de a frequência do PRVCC promover a modificação do percurso formativo dos adultos que o frequentaram. Relativamente a este aspeto concluímos que a certificação escolar de nível secundário modificou o percurso formativo de 69% dos adultos inquiridos, existindo alguns casos de entrada no ensino superior (7%). Verificámos, igualmente, que 29% dos adultos inquiridos passaram a mostrar maior interesse pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), enquanto 41% criaram novos hábitos de leitura e de escrita. Nas entrevistas, os adultos revelaram que a entrada no ensino superior não passava de um sonho que se tornou realidade e que apenas o PRVCC os fez acreditar que eram capazes de concretizar esta ambição. Estes dados alertaram-nos para o



grande número de adultos que desejam frequentar o ensino superior, sugerindo a possibilidade do PRVCC ser mais desenvolvido no nível de ensino superior.

Em relação aos hábitos de leitura e de escrita, a maioria dos adultos revelou que não lia nem escrevia há muitos anos e que o PRVCC os fez “acordar” para esta realidade. Revelaram que começaram a ler livros, revistas e jornais, algo que já não faziam e que passaram a fazer com regularidade. Alguns adultos mencionaram que durante a escrita da narrativa (auto)biográfica perceberam que tinham muitas dificuldades em escrever sem erros. Esta noção fez com que sentissem a necessidade de mudar e melhorar a sua forma de escrever, evoluindo na escrita e na leitura.

Relativamente ao uso das TIC, embora a maioria dos adultos possuísse computador antes da frequência do PRVCC, quando terminaram o Processo já todos o tinham adquirido. Pensamos que o facto de a INO, a partir do programa e-oportunidades que disponibilizava computadores portáteis com ligação à internet a preços acessíveis, em muito veio ajudar aqueles que ainda não possuíam este tipo de equipamento. Verificámos, igualmente, que a autonomia no uso do computador aumentou depois da frequência do PRVCC. Para isso, pode ter contribuído o facto de os CNO terem desenvolvido ações de curta duração na área das TIC, ajudando aqueles que ainda não sabiam trabalhar com o computador mas que tinham vontade de o fazer. Uma percentagem considerável (35%) de adultos mostra que o PRVCC teve muita influência para elevar os níveis de motivação no uso do computador. Os indivíduos entrevistados referiram que após o PRVCC passaram a utilizar mais o computador e revelaram ainda que, se antes do Processo raramente o utilizavam, agora já não se deitavam sem ver, pelo menos, a sua caixa de entrada de correio eletrónico.

No nosso trabalho também pretendíamos analisar o balanço pessoal que os adultos fizeram após o PRVCC. Os indivíduos revelaram que o Processo os obrigou a refletir e que este ato era algo que já não faziam há muitos anos. Apenas aprendiam algo e reproduziam esse gesto, adaptando-o a determinadas situações sem que realmente percebessem que estavam a aplicar competências que tinham aprendido ao longo e durante a sua vida. Nas entrevistas revelaram-nos que, com o PRVCC, perceberam através de uma análise introspectiva que já tinham ultrapassado obstáculos na vida e que, por isso, passaram a conhecer-se melhor, elevando os seus níveis de autoestima. Durante as entrevistas também ficamos a saber da importância que o PRVCC teve para as novas gerações. Os pais que frequentaram o PRVCC procuraram que os filhos percebessem a importância da escola para o seu futuro e tornaram-se mais exigentes para com o desempenho escolar dos mais novos. Os adultos entrevistados referiram o novo olhar que sentiam dos filhos, visto que estes verificavam todos os dias a evolução da escrita da narrativa (auto)biográfica dos seus pais.

4. CONCLUSÕES

Na nossa investigação verificamos que a maioria dos sujeitos inquiridos apenas conseguiu concluir o nível secundário devido ao desenvolvimento das políticas educativas que promoveram a INO. Após a análise das informações recolhidas, consideramos que a percepção que os adultos têm do PRVCC é positiva nos níveis que estudámos. Pensamos poder contribuir para a reflexão sobre os objetivos e funcionamento dos CNO que, no nosso entender não servem apenas para aumentar os níveis de qualificação dos adultos, mas devem ser reflexo de



uma clara intencionalidade para com o desenvolvimento de competências pessoais e de cidadania, tal como tem vindo a ser sustentado pelos estudos de ALV.

Desejamos que o nosso trabalho possa também contribuir para um melhor desempenho dos atores principais dos CNO, alimentando uma reflexão sobre as práticas profissionais e sobre a necessidade de uma monitorização dos indivíduos após a conclusão do PRVCC.

Desejamos que as Universidades, que já abriram as suas portas a este novo público, possam compreender as necessidades e ambições destes alunos, que possibilitem novas opções e que procurem adaptar-se às mudanças necessárias para receber um público que transporta consigo uma grande experiência de vida.

Acreditamos que a participação no PRVCC de Nível Secundário contribuiu para o desenvolvimento de pessoas mais participativas, informadas e qualificadas, podendo estes fatores promover atitudes de mudança ao longo da vida, assim como ampliar a capacidade de adaptação à mudança e maior sentido de risco face às contingências da vida. Do nosso ponto de vista, o PRVCC conseguiu, junto dos adultos inquiridos, alcançar não apenas um dos seus objetivos, ou seja, a elevação das qualificações dos indivíduos, mas também ajudar na perspetivação do gosto por novas aprendizagens, despertando a valorização dos saberes e a mobilização das competências adquiridas ao longo da vida, justamente o que Aprendizagem ao Longo da Vida tem vindo a perseguir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M. & Azevedo, N. (2010). (Re)Pensando a investigação em educação. In M. Alves & N. Azevedo (Ed.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi – Referenciado* (p. 1 - 29). Monte de Caparica: UIED.

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

CCE (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (SEC (2000) 1832).

Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide for small – scale social research projects*. Berkshire: McGraw – Hill.

Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. Alves, M. & N. Azevedo (Ed.) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi – Referenciado*. (p. 39 - 62) Monte de Caparica: UIED.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TRÊS PESQUISAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Dinorá de Castro GOMES I gomes.diza@gmail.com

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Esmeraldina Maria dos SANTOS

esmeraldasantos23@gmail.com

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Cláudia Borges COSTA I cbc2111@gmail.com

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RESUMO

O tema deste trabalho inscreve-se na discussão da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja) da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Tem como objetivo apresentar três pesquisas que traçam a relação entre a escola, os professores e os alunos do segundo segmento do ensino fundamental da Eaja da referida rede. Fazem referência à 'Base Curricular Paritária' por ser elemento de fundamental importância para as mudanças que a proposta para a Eaja da RME vem buscando pôr em andamento. A primeira pesquisa buscou entender como vêm se dando as relações entre a proposta de educação de jovens e adultos da RME e o Projeto Político-Pedagógico proposto pelas escolas dessa rede. A segunda pesquisa enfocou os desafios do trabalho docente na Eaja com o objetivo de apreender quais são os saberes que permeiam as práticas dos professores do segundo segmento da Eaja. A terceira pesquisa objetivou refletir sobre as possíveis contradições entre a escolarização formal e o mundo do trabalho e identificar a visão dos alunos. Essas investigações se inserem no âmbito da pesquisa *qualitativa* e foram desenvolvidas por meio da consulta bibliográfica que trata da temática em questão; da pesquisa documental e da pesquisa *in loco*. Entre os instrumentos utilizados destaca-se a entrevista com vários sujeitos, selecionados à luz dos objetivos e do problema de cada pesquisa. Constatam que existe uma especificidade na EJA e que é possível um atendimento que contemple as necessidades das classes subalternas, sinalizando na direção de uma educação específica, crítica e popular.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos, Rede Municipal de Educação, base curricular paritária.



INTRODUÇÃO

O contexto atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil aponta que pela primeira vez em quinze anos, o índice de analfabetismo cresceu no Brasil. É o que mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O índice de pessoas de 15 anos de idade ou mais que não sabem ler nem escrever subiu de 8,6% em 2011 para 8,7% em 2012. Isso significa que no período de um ano, o país 'ganhou' 300.000 analfabetos, totalizando 13,2 milhões de brasileiros e 30 milhões de analfabetos funcionais, conceito que define pessoas com menos de 4 anos de estudo. Só na região de Goiânia são quarenta e três mil analfabetos, segundo dados do IBGE, 2010. Segundo o Inepⁱ, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola, o que destaca que o mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

Ainda hoje não há uma proposta que contemple satisfatoriamente as especificidades educativas dos adolescentes, jovens e adultos excluídos da escola regular, pois essas experiências quase sempre tiveram como maior característica um caráter de descontinuidade marcado pelo descompromisso das “autoridades” que por elas deveriam responder. Seguindo essa mesma lógica, a LDB deixou de contemplar algo que é fundamental na EJA: a criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola. Ao omitir tais condições, a legislação caiu na perspectiva neoliberal que aposta na ideia de que a oferta deveria responder à demanda, ou seja: há ofertas na mesma medida em que há alunos nas escolas.

Regular a oferta pela demanda, sem estimular a presença dos alunos na escola, através de condições adequadas para um bom atendimento, é uma maneira eficiente de manutenção das relações sociais de exploração, segregação e exclusão. É fazer de conta que o direito de estudar está garantido a todos. De que maneira essa situação pode ser enfrentada?

O município de Goiânia possui Ensino Noturno desde o final da década de 1960. Os alunos jovens e adultos eram por ele atendidos em classes de ensino supletivoⁱⁱ. A insatisfação dos professores da rede municipal com os resultados dos cursos supletivos levou esses professores a solicitarem o fim desse atendimento e a transformação das classes de ensino supletivo em classes de ensino regular noturno. Em 1992, se constituiu a primeira equipe do ensino noturno, que desenvolve uma proposta para o ensino de jovens e adultos que buscava uma diferenciação em relação à proposta pedagógica desenvolvida para crianças e adolescentes.

Em 1993 se inicia a “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos - Projeto AJA”, que se expandiu pela SME com recursos do Tesouro Municipal. A origem histórica das ideias que nortearam a construção do Projeto AJA revela que ele se compromete com uma concepção de educação vinculada à proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

Em 2000 é implantada a ‘Base Curricular Paritária’ em toda a EAJA da rede municipal de educação de Goiânia, sendo aprovada a nova “Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos”, pelo Conselho Municipal de Educação



(CME), em 08 de dezembro de 2000. Essa proposta finaliza a sua “Justificativa”, afirmando estar comprometida com a orientação de uma prática pedagógica para o Ensino Fundamental da RME de Goiânia, que levasse em conta “o cidadão que [se queria formar] e (...) [a educação que] a escola [pretendia] desenvolver para a formação desse (...) [cidadão], ou seja, um cidadão crítico, participativo e historicamente situado, enquanto agente de mudança da sua realidade social” (Goiânia, 2000: 9).

Trabalhando a partir desta preocupação, a DEF-AJA, com a participação de 40 escolas, realiza uma pesquisa intervencionista intitulada “A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos (EJA) da rede municipal de educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo”. Essa pesquisa culminou com a aprovação, pelo CME, de uma proposta intitulada: “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, de 22 de junho de 2005 (Cf. Goiânia, 2005: 7-9).

Para implementar a tarefa a DEF-AJA fundamenta-se em discussões e estudos realizados desde 1992 e inicia a construção do projeto dessa pesquisa intervencionista como metodologia para a elaboração de uma proposta capaz de trazer encaminhamentos para as questões curriculares provenientes da adoção da “Base Curricular Paritária”. Mas, devido às suas peculiaridades, pode-se indagar: o que é ‘Base Curricular Paritária’?

A definição foi elaborada pela própria equipe da DEF-AJA, incluída na ‘Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia’. Para esboçar esse entendimento, denominado ‘Base Curricular Paritária’,

todas as áreas do conhecimento [foram] contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilégio ou hierarquia entre os componentes curriculares sendo todas e cada uma delas entendidas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do/a educando/a (Goiânia, 2005: 6.)

Estudos apontam a necessidade da continuidade dos programas de EJA para a garantia do bom letramento dos alunos. Essa garantia vem sendo comprometida com a falta de uma oferta adequada e suficiente, assim como pela descontinuidade entre os programas das diversas instâncias: municipal, estadual e federal. Para completar esse quadro, há que se considerar, também, que as escolas carregam traços muito fortes de uma educação formal circunscrita aos tempos e espaços escolares, tendo, como tarefa principal, dar acesso aos saberes acumulados, oficialmente reconhecidos como necessários e, portando, legitimados.

Vivendo em uma sociedade marcada pelo desemprego e forçados pela necessidade de sobrevivência, os trabalhadores-alunos vão engrossando as massas do mercado de trabalho informal. Vendedores ambulantes, tendo o congestionamento do trânsito como seu melhor aliado, perdem o controle de seu tempo e a referência de um mundo formal. Se a sociedade não lhes dá nenhuma garantia, qual o sentido de um currículo escolar formalizado para a vida destes alunos? Que sentido estudar os saberes acumulados pela humanidade, diante da falta de perspectivas?



A experiência da Educação de Jovens e Adultos na RME aponta para uma atuação aproximada da realidade dos educandos, ao mesmo tempo em que oferta a condição de continuidade da formação escolar para além da alfabetização, alcançando todo o Ensino Fundamental. É um caminho construído a partir das experiências, das solicitações e das escutas de onde brota essa realidade, que, embasado numa perspectiva dialética do conhecimento sócio-interacionista e pautado nos princípios da Educação Popular possibilita ampliar o conhecimento do mercado de trabalho, com o entendimento dos mecanismos do mundo do trabalho.

1. PESQUISA I: “A ‘ESCOLA MUNICIPAL FLOR DO CERRADO’: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS EM GOIÂNIA”

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada durante o ano de 2005 que tomou como objeto de estudo a proposta da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa traz como tema a experiência realizada pela ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ (‘EMFC’). Teve como *objetivo* entender como vêm se dando as relações existentes entre a proposta de educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia e o Projeto Político-Pedagógico proposto pelas escolas dessa rede, entendendo-se o Projeto Político-Pedagógico como expressão das concepções e das ações intencionadas pela comunidade escolar. O alcance desse objetivo foi buscado por meio de um *estudo de caso*: o da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ (‘EMFC’)iii.

Optou-se neste trabalho de pesquisa, pela investigação das relações existentes entre a proposta de EAJA da SME e o projeto político-pedagógico de educação proposto pela ‘EMFC’ a seus alunos adolescentes, jovens e adultos da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do turno noturno, entre 2001 e 2005. Emergem daí duas questões *centrais*: 1) como se deu, entre 2001 e 2005, a educação de adolescentes, jovens e adultos na ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’? 2) Será que a ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ tomou, de fato, como parâmetro o projeto da SME para elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Pode-se encontrar no pensamento gramsciano uma idéia que nos possibilita melhor entender o que foi afirmado sobre essa escola. Afirma o filósofo:

O fato de que (...) a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta [esta condição]. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida (Gramsci, 2004: 45).

A nova LDB, Lei nº 9.394/96, prevê, no seu Art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Este preceito legal leva às escolas a tarefa de sistematizar o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e refletir sobre sua intencionalidade educativa como uma de suas principais tarefas. O comentário da professora Aroeira faz perceber o esforço empreendido e as barreiras que ainda precisam ser transpostas para a efetivação do PPP idealizado.



Tudo é feito pelo grupo, pelo coletivo de professores, todas as questões pra serem aprovadas ou pra estarem definitivamente no PPP elas são discutidas com os três turnos. [Porém], na verdade, o PPP, ele tem mais a participação de professores e funcionários administrativos da escola do que de alunos, porque geralmente ele é elaborado e discutido no período que antecede o início do ano letivo...^{iv}

O projeto político-pedagógico deve ser um instrumento de luta, de enfrentamento das contradições inerentes à prática pedagógica escolar, explicitadas coletivamente. Nesta perspectiva, Veiga afirma:

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade (2004: 15).

Entende-se que a demonstração das intenções e do grau de compromisso da instituição escolar acontece por diversos meios, por isso este estudo de caso propôs uma investigação que teve como foco o PPP da 'EMFC' nos seus vínculos com a proposta da SME, ponderando as dificuldades, os obstáculos, a contextualização social e histórica e os avanços alcançados nessa experiência com a EAJA.

O conceito de Educação Popular está ainda hoje marcadamente relacionado com a experiência educacional vivida no Brasil na década de 60. O contexto político vivido no país a partir da década de 60 reforçou ainda mais a importância daquela experiência educacional implementada por Paulo Freire.

A adjetivação 'popular' deslocou-se do destinatário para o conteúdo político da educação, aparecendo como legitimamente digna de tal qualitativo apenas a educação 'produzida pelas classes populares ou para as classes populares em função de seus interesses de classe' e, de preferência, realizada através de um processo informal inserido e confundido com a vida cotidiana das camadas populares (Paiva, 1984, apud Machado, 1997: 13).

A história da modalidade do ensino adulto explica a sua ampliação aos jovens e até adolescentes. Esta ampliação já está presente na política educacional brasileira desde 1950, pelo lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Hoje já está incorporado às referências à categoria de ensino para o adulto, também o adolescente e o jovem. Isto se deve ao

Avanço significativo das evasões e repetências nas séries iniciais da Primeira Fase do Ensino Fundamental, no diurno, bem como, o ingresso precoce no mercado de trabalho, o que têm contribuído para a chegada cada vez mais prematura destes ao Ensino Noturno (Machado, 1997: 15).

Foi na perspectiva, portanto, de uma educação construída com e para os seus sujeitos, que esse estudo trabalhou com essa categoria de educação. Assim, foi possível buscar uma compreensão sobre quem são estes adolescentes, jovens e adultos e qual é a educação que eles pensam ser a que lhes convém e porque lhes convém. Sobre quem são, também, os



profissionais da educação que trabalham com esses alunos. O aluno Ipê, quando perguntado sobre a participação dos alunos na construção do PPP da escola, afirmou:

Os alunos são aqueles que batalha o dia inteiro, que sabe reclamar você entendeu? Eu acho que falta mais é oportunidade pra eles. Uma chance pra expor os seus problemas, dá oportunidade deles falarem também, eu acho que falta isso.^v

As tramas reveladas pelos sujeitos entrevistados desvendaram um pouco da realidade vivida pelos alunos da 'EMFC'. Em que pese os descompassos, deve-se reconhecer que a 'EMFC' dá passos significativos em direção a mudanças, ou seja, algo estava sendo feito para o atendimento às necessidades dos alunos de EAJA que ela vem recebendo. Por meio, pois, dos intentos revelados a "Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia" traz em si as diretrizes e leis que a orientam, mas, principalmente, a posição problematizadora presente no contexto que a ela deu origem, o que significa, por sua vez, um diferencial, que poderá contribuir para o avanço da educação de adolescentes, jovens e adultos da RME de Goiânia, bem como poderá, simultaneamente, contribuir para a discussão da necessidade do delineamento de um espaço maior e mais democrático para a EJA.

2. PESQUISA 2: OS SABERES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS

Este trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de campo desenvolvida com oito professores do segundo segmento da Eaja da RME de Goiânia, 2006. Intitulada: "Os saberes dos professores do ensino fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos" teve como objeto de estudo os saberes que permeiam as práticas dos professores do segundo segmento da Eaja. Essa pesquisa, do tipo qualitativa, foi desenvolvida em cinco escolas da RME. Nela indagou-se: há um saber específico dos professores que atuam na educação de jovens e adultos? Que saberes foram introduzidos a partir da Base Curricular Paritária?

Os debates acerca da formação de professores têm contribuído com a idéia, quase generalizada, da necessidade de uma formação específica para atuar na Eja. Essa idéia tem sua origem em fins da década de 1950 e início dos anos de 1960, quando inicia-se no Brasil a experiência de alfabetização de adultos idealizada por Paulo Freire.

Reconhecer as especificidades da formação dos professores e dos alunos adolescentes, jovens e adultos tem uma longa história e tem sido objeto de estudos de vários autores. Investigar essa especificidade na visão dos professores do segundo segmento de EJA tornou-se um desafio instigante, já que o trabalho nesse segmento conta com poucos estudos e muitos desafios.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), a preocupação com a formação dos profissionais dessa modalidade tem início com a organização de uma equipe do ensino noturno (1992) e surgiu em decorrência das inquietações de um grupo de profissionais da educação e não como parte de projeto político-pedagógico mais abrangente (Bites, 1992). A extensão da formação ao segundo segmento vai aparecer a partir da adoção do Projeto AJA (1993), este desencadeará o processo que levará à adoção da Base Curricular Paritária em



2000 (BCP). Por meio dela, foi instituída uma nova concepção de conhecimento que, por sua vez, e conseqüentemente, passou a exigir outra maneira de o professor lidar com o conhecimento a ser veiculado e apropriado pelos alunos da Eaja, na escola.

As experiências acumuladas durante o processo de constituição da Eaja e outros fatores como as discussões relativas à EJA nos planos internacional, nacional e regional muito contribuíram para a ampliação das discussões na SME de Goiânia, o que resultaria no reconhecimento da EJA como modalidade específica.

A Base Curricular Paritária tinha como grande desafio sua implementação, por implicar não só aumento de verbas na sua operacionalização, mas, sobretudo, a exigência de formar o professor para trabalhar o conhecimento de forma interdisciplinar (Gomes, 2006). A introdução da BCP exigia suporte teórico que contemplasse a formação integral, currículo interdisciplinar, trabalho coletivo. Percebeu-se que, ao trabalhar o conhecimento em uma concepção interdisciplinar, criavam-se, simultaneamente, possibilidades de romper com a abordagem curricular pré-estabelecida propondo ao educando uma compreensão do mundo menos fragmentada.

Os sujeitos desta pesquisa, quando perguntados se a instituição da BCP provocara mudanças na organização do trabalho na escola, responderam afirmativamente e um se pronunciou:

Eu acho que sim. Houve valorização de todas as disciplinas (...) Eu acho que após a Base, houve possibilidades de maior socialização, integração (Professor 1, 2006: 7).

O conhecimento fracionado que prioriza determinadas disciplinas em detrimento de outras, associado ao trabalho individualizado, dificulta a possibilidade de os professores enxergarem a totalidade do processo da formação humana. A Base *força* os professores a trabalharem os conhecimentos de maneira integrada, concebendo o educando na sua totalidade, sem prejuízo para ele, e ao mesmo tempo atendendo-o na sua especificidade. Além de permitir que se experimentem iniciativas inovadoras.

Deve-se destacar que os profissionais que trabalham com a Eaja dispõem em sua carga horária, de quatro horas semanais para dedicarem-se à sua formação, o que lhes garante momentos de estudos e com pequenos coletivos durante a semana, possibilitando-lhes discutir, planejar as atividades, projetos e aulas coletivamente, sem prejuízo para o aluno e ou professor. As mudanças ocorridas em suas aulas, após a instituição da Base Curricular Paritária foram percebidas assim:

Eu considero que não teve prejuízos para o aluno porque ele vai ler escrever nas outras matérias. Até colaborou e reforçou a aplicação do que se estuda em português, em outros conteúdos. Eu achei que dividiu a responsabilidade da leitura e escrita com os outros professores, pois eles passaram a cobrar o que antes só eu cobrava (Professora 3, 2006: 16).

Trouxe mudanças porque eu tive que selecionar o conteúdo. Eu não achei interessante porque tive diminuição da minha carga horária. Por outro lado, deu oportunidade do aluno se identificar com outras coisas. Existem eventos na escola que estimulam o aluno à produção artística, isso é muito importante, eles fazem cada obra espetacular (Professor 5, 2006: 6).



Há que se reconhecer que a instituição da BCP, como qualquer outra proposta, acarretou momentos de conflitos e tensões entre os profissionais, pois até então, “as cargas horárias hierarquizadas e desiguais legitimavam a hierarquia e a desigualdade nos modos de viver a docência” (Arroyo, 2000: 211). A Base humanizou um pouco mais o trabalho do professor em relação à carga horária, e, conseqüentemente, propôs na sua estruturação mudanças na relação professor-aluno, professor-conteúdo, professor-professor, professor-formação, enfim, possibilitou trabalhar as especificidades dos educandos promovendo a melhoria no processo educativo.

A interdisciplinaridade tem sido um ponto de tensão na proposta da rede municipal, por tratar-se, ao mesmo tempo, de estabelecer rupturas com o instituído e de reelaborações de concepções, conceitos e práticas necessárias à compreensão teórica/prática da Proposta. Um dos entrevistados, quando interrogado a respeito da interdisciplinaridade, respondeu:

Há paridade de aulas para existir uma integração. A interdisciplinaridade deveria acontecer, mas nem sempre acontece, porque exige um planejamento direcionado, mais aprofundado, com o apoio da SME ajudando quem não tem experiência. Não temos esse apoio, nem por parte das coordenações da escola (coordenadora e diretora) (Professor 6, 2006: 6-7).

A crítica do professor assenta-se na falta de suporte teórico da SME para a implementação da Proposta. Os limites apontados pelos professores são parte de um processo que exige diálogo permanente entre questões epistemológicas e metodológicas. É, pois, nesse contexto marcado por contradições, que foi buscada a configuração dos saberes dos docentes que fazem a Eaja. Nesse sentido, o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade dos conhecimentos, a valorização de todas as disciplinas, a formação integral do educando, conhecer as necessidades dos educandos, aspectos introduzidos na RME a partir da Base Curricular Paritária, podem ser compreendidos como especificidades dos saberes dos professores de Eaja da SME de Goiânia.

3. PESQUISA 3: O TRABALHADOR-ALUNO DA EAJA: DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A presente pesquisa, aborda a formação propiciada aos alunos da SME de Goiânia, que estudam no período noturno e as possíveis interferências nas relações sociais desses sujeitos, sobretudo no trabalho destes(as) educando(as).

A educação de jovens e adultos – EJA – tem apresentado um quadro de conflitos, pois os alunos retornam à escola depois de um longo período sem usufruir do seu direito à educação. O motivo que levou esse aluno a deixar a escola é geralmente o mesmo que exige o seu retorno – o trabalho. Esses jovens e adultos trabalhadores fazem parte de uma parcela da população marcada pela exclusão e pela marginalização.

A Terceira Revolução Industrial, sob a égide da sociedade neoliberal, defende a tese de um Estado reduzido, uma política financeira afinada com o Fundo Monetário Internacional/FMI, organismo mundial do capital, processo de privatização acelerado e, sobretudo, a desconsideração dos direitos sociais dos trabalhadores. Este atual cenário marca o avanço tecnológico e vem impondo um novo contexto à organização do trabalho. Conforme afirma Antunes (1999: 205), a classe trabalhadora, na passagem do século XX para o XXI, “é mais explorada, mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada (...)”.



Observa-se um reforço nas relações desiguais de poder, com uma divisão nítida entre os detentores do saber, sobretudo o tecnológico, e os trabalhadores braçais. Nessa conjuntura, a formação necessária para que esse trabalhador consiga ocupação e permanência no mercado de trabalho passa pelo conhecimento intelectual, em detrimento do manual.

Portanto, ao se pensar educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho, deve-se considerar que, na atual conjuntura, as relações que se constituem entre a escolarização básica, podem possibilitar, ou não, a inserção, a permanência e também a mobilidade dos educandos(as) no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, o problema investigado voltou-se para as seguintes interrogações: -Qual é a concepção de trabalho e de mundo do trabalho da proposta pedagógica para o ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos do período noturno do município de Goiânia? - Qual a visão dos educandos(as) sobre o aprendido na escola e sua relação com sua esfera profissional?

Considerando a importância da temática da educação de jovens e adultos no contexto das políticas públicas desenvolvidas no país, a pesquisa tem como principal objetivo compreender, analisar e interpretar a aprendizagem do aluno trabalhador da Eaja.

Os objetivos específicos perseguidos identificaram as concepções de trabalho e de mundo do trabalho que orientavam a proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos de 5ª a 8ª série. Analisaram a visão dos alunos da educação de jovens e adultos das escolas municipais de Goiânia sobre o aprendizado na escola e sua relação com o atual mundo do trabalho.

Na tentativa de alcançar esses objetivos, os estudos teóricos realizados na perspectiva marxista possibilitaram um aprofundamento de conceitos e categorias, dentre eles os de educação e trabalho.

A educação é significativa na medida em que propõe uma análise crítica da realidade e da sua transformação. Na visão de Freire (1979), a consciência crítica exige dos sujeitos um compromisso com a transformação de sua realidade. Dessa forma, a educação se afirma como espaço de construção do conhecimento e de cultura, em que os homens são sujeitos desse processo. Conforme Gramsci (2004), os homens são sujeitos do seu tempo; produzem e também exercem atividade intelectual. Em sua opinião, não há separação entre o fazer e o pensar.

Na visão de Frigotto (2001), os conceitos de competência, competitividade, habilidades, qualidade total e empregabilidade assumem importância no processo de educação e aparecem como imposição ideológica de sustentação dos valores do mercado e do capital, em detrimento aos valores humanos. Estes conceitos terminam por afirmar, na presente relação de trabalho, a fragmentação, a precarização e a intensificação da exploração do trabalhador. Reforça-se a visão individual de adquirir conhecimentos e condições adequadas tão-somente para inserção no mercado de trabalho.

O caminho a perseguir nessa modalidade é o da continuidade, ou seja, para além da alfabetização ou da formação técnica específica. A defesa de uma educação permanente para todos os sujeitos significa a confirmação de um direito formalmente constituído e, entretanto,



concretizado apenas para uns poucos e, ainda, para atender à demanda da formação em função exclusiva do mercado.

A discussão principal da EJA passa pela condução de reflexões, práticas e aprendizagens traduzidas a partir do direito humano a acesso e permanência na escolarização. Conforme Machado (2007), tem-se travado uma luta histórica para assegurar, nas políticas públicas, a oferta, no mínimo, da educação básica para jovens e adultos no país.

Essa investigação empreendeu uma pesquisa do tipo qualitativa, os estudos qualitativos, com o olhar da perspectiva sócio histórica, contribuíram na valorização dos aspectos descritivos e as percepções pessoais, as quais focalizaram o particular como elemento constituinte na globalidade do contexto social.

A pesquisa de campo foi iniciada em outubro de 2006, em três escolas escolhidas em bairros localizados em três regiões da grande Goiânia.

Para a coleta de dados e informações, foram utilizados vários procedimentos metodológicos, mediante as seguintes técnicas: análise documental (leis, resoluções, pareceres, diretrizes e propostas pedagógicas referentes à Educação de Jovens e Adultos), questionários para compor o perfil dos sujeitos pesquisados, entrevistas com alunos, professores e outros profissionais da educação que compreendem o quadro do ensino noturno, bem como a realização de observações de campo.

As entrevistas foram marcadas pela dimensão do social. Dessa forma, não se cumpriu a regra geral de perguntas e respostas fechadas, previamente preparadas, mas enfatizou-se uma produção de linguagem dialógica. Nas palavras de Paulo Freire (2004: 136), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão, em permanente movimento na história”.

Foram aplicados 246 questionários nas três escolas, posteriormente, foram realizadas 63 entrevistas semiestruturadas com os alunos e profissionais da educação pertencentes às escolas escolhidas. Após analisar o discurso dos alunos, percebeu-se a necessidade de ouvir professores e outros profissionais das escolas pesquisadas.

Ressalta-se que as análises obtidas por meio da pesquisa de campo e os diversos conflitos e tensões apresentados pelos sujeitos da pesquisa, sobretudo os(as) trabalhadores(as)-aluno(as), revelou vários aspectos relevantes sobre a relação educação/trabalho, bem como as dificuldades em desenvolver, na prática, a integralidade da referida proposta pedagógica e sua inconsistência teórica em relação à aprendizagem destinada ao trabalhador(a)-aluno(a).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.

Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.



Bites, M. F. de S. C. (1992). *Ensino noturno em Goiânia: Um diagnóstico*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Frigotto, G. (2001). A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: G. Frigotto; M. Ciavatta (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital* (pp. 21-46). Rio de Janeiro: Vozes.

Goiânia. (1998). *Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Apresentação*. Goiânia, Brasil.

Goiânia (2000). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos do Período Noturno da Rede Municipal de Goiânia*. Goiânia, Brasil.

Goiânia (2004). Secretaria Municipal de Educação. Fórum Municipal de Educação de Goiânia. *Plano Municipal de Educação*. Lei nº 8262, de 30 de junho de 2004. Goiânia, Brasil.

Goiânia (2005). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia, Brasil.

Gomes, D. de C. (2006). *O caso da Escola Municipal Flor do Cerrado: Uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia*. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, Brasil.

Gramsci, A. (2004). *Cadernos do cárcere*. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Machado, M. M. (1997). *Política Educacional para Jovens e Adultos: A Experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia*. Mestrado em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Brasil.

Machado, M. M. (2007). *Conferência de Abertura IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos/ ENEJA, 2007*.

Veiga, I. P. (Org.) (2004) *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus.



ⁱ - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

ⁱⁱ - O ensino supletivo, trazido pela Lei 5692/71, feita pelos militares, foi criado para dar continuidade à escolarização do adulto alfabetizado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Uma educação funcional, distinta da educação libertadora pontificada por Paulo Freire.

ⁱⁱⁱ - A identidade da escola investigada foi preservada. O nome a ela conferido é fictício, pois o que este estudo revela não está ligado apenas a esta escola, mas a um projeto maior onde ela se insere.

^{iv} - Entrevista - 3 de 24/11/2005.

^v - Entrevista - 08, de 13/12/2005.

ENSINO DE ENTOMOLOGIA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Simone Paixão Araújo PEREIRA | simonepaixaoaraujo@yahoo.com.br

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG

Maria Helena da Silva CARNEIRO | mhsilcar@unb.br

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos contempla uma modalidade de ensino que é permeado pela alfabetização alcançando o meio acadêmico, abrangendo propostas diversificadas de ensino. Empreendemos este estudo com objetivo de contribuir para discussões relativas ao processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos ainda muito centrada em uma Pedagogia da infância. Pensando no potencial pedagógico das imagens em movimento (vídeos), propusemos analisar a contribuição dos documentários produzidos para fins educativos, na elaboração de conceitos científicos. Para tanto, organizamos uma sequência de ensino de Biologia baseada nos pressupostos da Andragogia e da mudança conceitual propostos por Posner et al. (1982). Essa sequência foi realizada em três encontros coletivos e um encontro individual no qual realizamos entrevistas. Todas as atividades foram registradas em áudio para posterior análise. Os documentários subsidiaram a elaboração de representações mais complexas e favoreceram organização dos atributos de conceitos referentes aos temas (metamorfose e muda dos insetos). A imagem por si só não ensina, é necessário que o professor auxilie o aluno e o ensine olhar a imagem para que atribua significados. A análise fortalece nossa hipótese de que a imagem é um recurso auxiliar para estabelecer o conflito cognitivo e para construção de critérios de classificação.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de ciências, educação de adultos, entomologia.



INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências sofreu nos últimos anos muitas críticas e, conseqüentemente, inúmeras propostas de transformação. No entanto, em algumas situações o ensino de Ciências tem-se limitado a um processo de memorização de vocábulos, de sistemas classificatórios e memorização de fórmulas. Essa forma de ensinar transmite uma visão equivocada da ciência e do fazer científico. Bachelard, ao discutir a importância da educação científica, destaca que,

[...] o ensino dos resultados da ciência nunca é um ensino científico. Se não for explicada a linha de produção espiritual que levou ao resultado, pode-se ter a certeza de que o aluno vai associar o resultado a suas imagens mais conhecidas. É preciso “que ele compreenda”. Só se consegue guardar o que se compreende. O aluno compreende do seu jeito. Já que não lhe deram as razões, ele junta ao resultado razões pessoais. (Bachelard, 1996, p. 289).

Como podemos concluir o autor defende a necessidade de tornar compreensível que o conhecimento científico é um processo contínuo de produção de informações, que se baseia em um método particular de entendimento e análise dos fenômenos da nossa realidade. Na Educação de Jovens e Adultos o ensino de ciências não é diferente. Também centrado no ensino do produto da ciência sem evidenciar o problema que o originou e sua forma de produção.

Nesse trabalho a Educação de Jovens e Adultos é considerada uma modalidade de ensino que abriga um conjunto de indivíduos, que por motivos diversos deixaram de frequentar a escola regular e, no resgate de seus direitos de cidadãos buscam os caminhos da educação formal para romperem com os processos de exclusão dos quais foram vitimados. Esses sujeitos que em algum momento foram afastados do ensino regular seja pela necessidade imperativa de sobrevivência ou, por não identificar-se com os modelos formais de ensino adotados, não se sentem inclusos no processo ou não reconhecerem o significado do mesmo para suas vidas retornam a escola e deparam-se com uma realidade que por diversas vezes não se adapta para recebê-los.

Considerando os aspectos acima empreendemos este estudo com objetivo de contribuir para as discussões relativas ao processo de ensino-aprendizagem de Jovens e Adultos ainda muito centrada em uma Pedagogia da infância. Pensando no potencial pedagógico das imagens em movimento (vídeos), nos propusemos a analisar a contribuição dos documentários produzidos para fins educativos, na elaboração de conceitos científicos.

1. O ENSINO DE ENTOMOLOGIA

Estudos realizados por Costa Neto e Carvalho (2000) sobre as representações construídas por adultos a respeito dos insetos evidenciam que esses participantes caracterizam esse grupo de animais a partir do tipo de relação que estabelece com ele: medo, nojo e desprezo. Lima *et al.* (2010), por sua vez, ao analisarem a percepção de uma comunidade no interior de Pernambuco sobre os insetos destaca que 57,8% das mulheres demonstraram um sentimento de repulsa e medo em relação aos insetos, o que corrobora a percepção cultural dos insetos em nosso cotidiano. Esses trabalhos fortaleceram nossa escolha em adotar este tema como



objeto de estudo, considerando que esse conceito científico apesar de ser abordado desde as séries iniciais, permanece fortemente caracterizado por aspectos afetivos. Além disso, o estudo dos animais está previsto para ser trabalhado no segundo período do curso técnico do PROEJA.

A visão negativista em relação aos insetos pode ter consequências maiores ao influenciar sentimentos e atitudes em relação a estes organismos, levando indivíduos a terem atitudes agressivas, como o desejo de exterminar imediatamente o inseto, quando se deparam com ele. O conhecimento sobre biologia e ecologia dos insetos pode auxiliar na compreensão do papel desse grupo de animais no ambiente, assim como mudar as relações humanas com ele. Dessa maneira, é imprescindível que no ensino formal exista uma sensibilização em relação à importância da conservação dos insetos, e que sejam possibilitadas situações pedagógicas que possibilitem a reflexão por parte dos alunos de forma que eles sejam estimulados a revisar suas representações.

2. CONTEXTO DO ESTUDO

As atividades foram desenvolvidas em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Esses Institutos tem por finalidade formar e qualificar profissionais para diversos setores da economia. Oferece, portanto, desde a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio à Pós-Graduação. O Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Jovens e Adultos – PROEJA.

3. PROPOSIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ENSINO

Nossa proposta foi organizada em três encontros de 1h e 30min cada, cada um foi desenvolvido em duas etapas. Considerando a extensão da proposta apresentaremos, mais detalhadamente a análise das atividades desenvolvidas durante o terceiro encontro, ou seja o processo de ensino aprendizagem dos aspectos morfológicos, reprodutivos e comportamentais dos insetos e o encontro individual com os alunos. Finalmente, apresentaremos os resultados das entrevistas finais.

O primeiro encontro tinha como objetivo o estudo das representações iniciais dos alunos, com uso de documentários produzidos para fins educativos e situações de confronto para propiciar ao aluno a reflexão sobre suas representações e o conhecimento científico. Para tanto, realizamos uma adaptação dos procedimentos metodológicos usados por Carneiro (1997: 495-498), quando fez um estudo sobre a representação dos alunos a respeito do conceito de animal e por Queiroz (2007: 76-83) que fez um estudo sobre o papel da imagem na aprendizagem dos conceitos científicos por crianças em processo de alfabetização. No segundo encontro, objetivamos evidenciar as relações estabelecidas entre insetos e homem. O diálogo e o conflito cognitivo nortearam as atividades, que visavam contribuir para que os alunos comparassem suas falas sucessivas à procura de coerências, percebessem as diferenças entre suas representações e as representações dos colegas, e as confrontassem com o conhecimento científico apresentado. Para alcançar esse objetivo utilizamos os documentários educativos e um texto que continha uma situação-problema.



Finalmente, em um terceiro encontro, objetivamos evidenciar aspectos morfológicos e fisiológicos dos insetos. Esta atividade foi realizada em duas etapas, sendo que na primeira buscamos evidenciar as representações dos alunos sobre os aspectos morfológicos dos insetos e na segunda etapa apresentamos características anatômicas e comportamentais dos insetos, além de questões culturais relacionadas a eles. Iniciamos o encontro retomando algumas ideias e parte do conhecimento abordado nos encontros anteriores, e desenvolvemos ações que possibilitassem a comparação entre suas representações iniciais e o conhecimento científico vigente sobre insetos. As atividades foram gravadas para análises posteriores. Vale lembrar que o estudo em questão foi realizado com a participação de 23 alunos do 2.º período do Ensino Médio.

3.1. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

3.1.1 PRIMEIRA ETAPA

Considerando a importância do conhecimento prévio dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de conceitos, solicitamos aos alunos que fizessem um desenho de um inseto. Ao analisar os desenhos dos alunos foi possível constatar que a maioria não evidenciava corretamente o número de patas do animal – uma das características marcantes dos insetos. Esses desenhos foram guardados para posterior análise.

3.1.2 SEGUNDA ETAPA: OS INSETOS – UMA VISÃO ANATÔMICA DIFERENCIADA

Nesta segunda etapa realizamos uma exposição a respeito da organização corporal e algumas curiosidades sobre metamorfose, diversidade e alimentação. Para cumprir esta proposta usamos o documentário “Baratas” que foi apresentado duas vezes aos alunos. A primeira exibição foi ininterrupta e no final conversamos com os alunos a respeito dos aspectos gerais, hábitos de locomoção, alimentação e reprodução. Na segunda exibição fizemos algumas interrupções para favorecer o diálogo, em cada interrupção apresentamos algumas questões aos alunos. A seguir relatamos os momentos de intervalo e as questões levantadas em cada um destes momentos.



1.ª pausa

1'14''- Apresentamos as características morfológicas dos insetos. Para dinamizar as discussões e incentivar a exposição de suas dúvidas, propomos algumas questões.

Figura 1 – Destaque para aspectos morfológicos das baratas (00:01:14).



2.^a pausa

2'50'' – Neste intervalo são abordados aspectos reprodutivos destes insetos.

Figura 2 – Cena em que uma barata realiza a oviposição. (00:02:50).



Figura 3 – Ooteca de barata com ovos visíveis (00:02:50).



3.^a pausa

3'43'' – Neste trecho são apresentados alguns inimigos naturais destes insetos.

Figura 4 –Vespa atacando uma barata (00:03:43).



4.^a pausa

3'56'' – Neste trecho é apresentada uma crença popular sobre as baratas, pois algumas pessoas acreditam que a barata branca se alimente da barata marrom.

Figura 5 – Barata após muda consumindo exoesqueleto velho (00:03:56).



5.ª pausa

04'10'' – Neste trecho esclarecemos sobre a crença de que as baratas resistiriam a uma explosão nuclear.

Figura 6 – Imagens de explosão de uma bomba atômica (00:04:10).

As pausas realizadas durante a segunda exibição do documentário permitiram a análise e a leitura das imagens, além de incentivar a dinamização das discussões. Após a visualização e discussão do documentário propomos aos alunos que analisassem os próprios desenhos.

3.2 ENCONTRO FINAL INDIVIDUAL

Nesse encontro, realizamos uma entrevista individual com os alunos participantes das atividades anteriores. Foi mostrado o documentário “Saberes baratas” em que são evidenciadas concepções alternativas sobre baratas em entrevistas ao público em geral, muitas dessas explicações se opõem ao conhecimento científico vigente. Após assistirem o documentário os alunos foram entrevistados, foi solicitado que eles se posicionassem e expusessem seu entendimento sobre as questões abordadas. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas detalhadamente para posterior análise. Vale ressaltar que durante a entrevista foram apresentadas individualmente algumas explicações para esclarecer algumas dúvidas dos alunos.

3.2.1 O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS

Nossas análises iniciais pautaram-se nos pressupostos da mudança conceitual e ecologia conceitual, para determinar se as diferentes condições foram satisfeitas. Consideramos esses aspectos construímos a hipótese de que a mudança conceitual envolve diversos tipos de conhecimento, organizados e re-organizados em sistemas complexos. DiSessa (2002) utiliza a ilustração a seguir para representar uma visão de sistemas complexos, onde muitos exemplares de diferentes conhecimentos se desenvolvem e se reorganizam no processo de mudança conceitual. Um "conceito especialista" baseia-se em muitos elementos diferentes do conhecimento ingênuo (alguns não pertencentes ao "conceito ingênuo"), que muda gradualmente, aumentando com novos elementos, organizados em uma nova configuração.

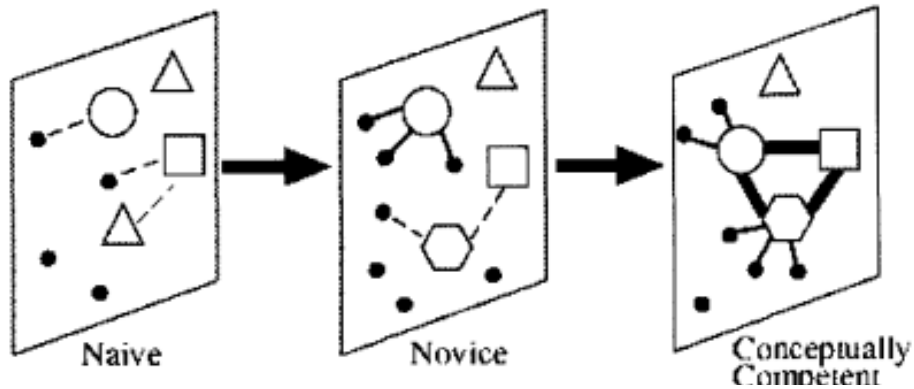


Figura 7 – Figura proposta por DiSessa (2002: 30) para representar o processo de mudança conceitual.

De acordo com Di Sessa (2002) o estado ingênuo (*naive*) consiste de um grande número de elementos conceituais de diversos tipos, percebemos que as relações estabelecidas entre os elementos conceituais neste estado inicial são frágeis. No estado denominado pela autora de novato (*novice*) o indivíduo incorpora conceitos novos e organiza alguns dos elementos disponíveis, consideramos neste momento que novos atributos se inserem no quadro conceitual. Esses elementos são modificados e combinados em formas complexas, possivelmente em níveis e em subsistemas que, em conjunto, constituem a configuração de conceitos robustos e densos que caracterizam o estado conceitualmente competente (*conceptually competent*). Interessamo-nos pela proposição dessa autora porque ela busca detalhar e articular os processos de modelagem do conhecimento. Entendemos que a mudança conceitual ocorre de maneira gradual e depende da incorporação de novos atributos de conceito e reorganização dos elementos para que possa se estabelecer.

3.2.2 CONTROLE POPULACIONAL

Ao discutir o documentário “Baratas” os alunos tiveram oportunidade de expressar suas ideias a respeito do controle dos insetos no meio urbano ou estabelecer relações entre as populações de insetos no meio urbano, rural ou silvestre.

Professora: Engraçado. As baratas são muito comuns na cidade. Mas porque será que tem tanta barata na cidade? Você concorda com essas pessoas? **(referência ao vídeo no qual apresenta entrevista com algumas pessoas)**

Professora: É só no esgoto que elas se escondem para reproduzir?

Aluno 4: Não, em casa, debaixo do sofá, lugares escuros.

Professora: Hum... Então você acha que ela é um animal que gosta de ficar escondido nos lugares escuros?

Aluno 4: É. Até não ter predadores por perto, né? Quando elas se sentirem seguras, elas saem.

Professora: Mas quem seriam os predadores das baratas?

Aluno 4: O homem, né? Os animais.

Professora: Que animais?

Aluno 4: Escorpião, formiga...

Professora: Você já viu escorpião atacando barata?

Aluno 4: Já. Aqui agora no vídeo.



Professora: No vídeo?

Aluno 4: Foi.

Professora: E antes... Na sua vida, no dia-a-dia?

Aluno 4: Não, eu só vi galinha; galinha, gato... só.

O trecho acima permite perceber que para este aluno a presença da barata está sempre associada ao esgoto e locais sombrios, escuros. Trata-se de uma ideia socialmente construída em que a barata é um inseto associado ao acúmulo de detritos e sujeira, pois esse discurso foi recorrente nas entrevistas. Pouco se divulga que em determinadas circunstâncias, as baratas atuam como saprófagas, se alimentam de matéria em estado de putrefação e têm grande importância na cadeia alimentar.

Ressaltamos nesse diálogo que os primeiros predadores citados pelo aluno 4 são escorpião e formiga, animais que aparecem em cenas de predação presentes no vídeo. Ao ser questionado se ele já havia visto um escorpião predando uma barata, ele categoricamente afirma que sim, e esclarece que foi no documentário. O aluno se apropria da informação apresentada no documentário e passa a utilizá-la como recurso para responder às perguntas posteriores. As imagens em questão participaram da ampliação do conhecimento do fenômeno por parte do aluno e a partir das imagens ele elaborou interpretações posteriores na mesma entrevista incluindo-as no seu repertório particular.

Compreender as imagens é parte do aprendizado para interpretar o mundo de forma mais ampla. As interpretações são influenciadas pelo que há dentro e fora do quadro de uma imagem. Este processo é semelhante ao de uma conversa em que os participantes compreendem as nuances de uma palavra, as particularidades da discussão em curso, como quem está falando, sobre o que, em resposta a quem, e em que tom. Da mesma forma, imagens do cotidiano assumem significados influenciados pelo meio físico e social.

Professora: Tem muita barata lá na sua casa?

Aluna 1: Não professora, por enquanto não.

Professora: Por que você acha que não tem?

Aluna 1: Eu acho que... Primeiro porque a casa é nova, e segundo porque lá onde eu moro não tem rede de esgoto, então é aquela fossa séptica, e ela é tampada, ela não é aberta igual às outras que tem tipo um buraco, que eles põem tipo um cano, como se fosse para sair o ar, só sei que lá em casa não tem, é toda lacrada.

Professora: E se você fosse pensar em medidas, em que seria?

Aluna 1: Eu acho que quando não tem a coleta de lixo certa, porque eu acho que o que atrai a barata é resto de comida, essas coisas... Quanto menos lixo tiver, menos barata vai ter.

Professora: O que você acha que está relacionado com a variação da quantidade de animais que a gente tem na natureza ou na cidade?

Aluna 1: Eu acho que, um é pelos predadores que às vezes não tem na cidade, tipo muitos para poder comer as baratas, por exemplo... Agora da produção, é que nem a senhora falou, às vezes de uma



ooteca nasce cinquenta baratinhas. Acho que tem que ter muito bicho para poder comer as baratas. Tem que ter muito sapo. (risos)

Professora: Você já foi a alguma fazenda, alguma coisa assim?

Aluna 1: Já. Já morei em fazenda.

Professora: E nas casas das fazendas, você encontrava muitas baratas?

Aluna 1: Que eu me lembre não. Pelo menos assim, na do meu avô, muito dificilmente eu achava barata.

Professora: E por que você acha que lá a quantidade era menor?

Aluna 1: Eu acho que é porque não tinha tanto lixo, que nem tem na cidade, e porque tinha também mais predadores, tinha mais sapos, mais animais que comem esses insetos.

Percebemos que o aluno acima citado reconhece a predação como forma eficiente de regular a população de insetos. Ele é capaz de relacionar contrastes entre o meio urbano e rural, identifica a maior diversidade biológica do meio rural como fator determinante do controle biológico de alguns insetos.

3.2.3 O EXOESQUELETO E O PROCESSO DE MUDA OU ECDISE

Após análises de diversas entrevistas constatamos que uma das questões que dificulta a aprendizagem de alguns conceitos acerca dos artrópodes é a terminologia utilizada para denominar estruturas destes animais, em especial quanto ao revestimento. Pois em qualquer nível de ensino que se aborde o tema a característica distinta deste filo animal é a presença de um exoesqueleto quitinoso, porém o termo esqueleto nos remete a uma associação de ideias com o esqueleto dos vertebrados que é ósseo ou cartilaginoso. Uma busca ao dicionário revelou que os significados atribuídos ao termo esqueleto convergem para esta interpretação, as referências encontradas se direcionam para o esqueleto dos vertebrados. Para Ferreira (2001: 291), “esqueleto” pode ser: 1. Conjunto dos ossos, cartilagens e ligamentos que se interligam para formar o arcabouço do corpo dos animais vertebrados, ossatura. 2. Armação dum edifício, navio, etc.; arcabouço. 3. Pessoa esquelética. Conforme Queiroz (2007) afirma em seu trabalho as referências aos hábitos e comportamento dos animais que seus alunos estabelecem como a caça à comida, instinto de defesa, sensações de dor, medo, coragem e odor, de modo geral, aparecem relacionados aos comportamentos humanos. Como os significados das palavras, gestos ou imagens são constituídos a partir de um conjunto de convenções e de significações socialmente estabelecidas, diferentes pessoas significam um mesmo objeto ou palavra de diferentes formas, e uma mesma pessoa atribui significados diferentes a uma mesma palavra ou objeto, a depender das circunstâncias ou experiências vividas. Portanto consideramos importante analisar alguns termos utilizados no ensino de Biologia, entre eles “esqueleto”, pois sua interpretação pode prejudicar o processo de construção de conceitos e modelos científicos.

O exoesqueleto protege a superfície contra abrasão e ataque de patógenos. É responsável pelo suporte estrutural e pela manutenção da forma corporal. Pode ser um esqueleto rígido que intermedeia as interações entre músculos antagonísticos, mas também pode ser macio, flexível e funcionar como dobradiça. O exoesqueleto dos artrópodes deve ser substituído pelo processo



de ecdise ou muda para que o animal cresça em tamanho ou aumente o número de segmentos e apêndices.

De acordo com Ruppert, Fox e Barnes (2005) por causa de sua composição, o exoesqueleto dos artrópodes é incapaz de esticar e se acomodar ao crescimento do animal. Uma vez secretado e endurecido não pode ser aumentado. Para poder crescer um artrópode precisa se livrar do exoesqueleto antigo e substituí-lo por outro mais amplo. Esse processo costuma ser chamado de muda ou ecdise, é uma das características centrais da vida de um artrópode.

A situação dialógica favoreceu a explicitação das representações dos alunos sobre o tema, evidenciamos que a representação do fenômeno feita pelos alunos na entrevista individual final difere da representação apresentada no encontro coletivo; destacamos que eles reconhecem a muda ou ecdise como um evento típico do crescimento dos insetos. Ressaltamos que no terceiro encontro havia a proposição dos alunos de que o crescimento dos insetos era contínuo de modo semelhante ao observado entre os vertebrados. O trecho do terceiro encontro que aborda o assunto está transcrito a seguir.

Professora: Alguém já tinha visto alguma barata branca?

Aluno 9: Eu já vi, mas não tão branca, mas eu já vi uma barata muito clara.

Aluna 10: Ela é branca por que ela trocou o exoesqueleto dela?

Aluno 7: Porque ela trocou de casca. Toda barata troca de casca,

Professora: Ou só troca quando precisa?

Professora: Como vocês imaginavam que os insetos faziam para crescer? Não só a barata, mas pensa no gafanhoto, no grilo, na cigarra, como vocês imaginavam que inseto crescia?

Aluno 10: Na verdade a gente não imaginava.

Aluno 7: É.

Aluno 9: Eu pensava que ela crescia da mesma forma que a gente cresce, passando o tempo elas vão crescendo.

Aluno 8: É, igual. Eu sei que o osso do meu braço não era deste tamanho, ele está deste tamanho porque eu cresci, desenvolvi, fui desenvolvendo. Eu achava que era assim também, que eles se desenvolviam igual a nós. Que ele crescia a pele, crescia o corpo, os órgãos sexuais iriam amadurecer, ele iria reproduzir e morrer.

Aluno 6: Eu nunca parei para pensar nisso.

Professora: Vocês sabiam tinham esse esqueleto do lado de fora?

A análise de alguns trechos de entrevista individual com os alunos participantes do diálogo acima descrito permite elaborar uma hipótese de que a sequência de ensino com o uso de documentários favoreceu alterações nas representações iniciais dos alunos de forma mais complexa.

Professora: E como que barata pequenininha vai fazendo até ficar grande?

Aluno 8: A essa informação eu já sei, antes eu achava que era só crescer mesmo, igual a gente, mas agora eu sei que ela parte do casco, do casco dela vai trocando porque ela vai mudar de tamanho.



Aquilo lá é um escudo, uma defesa que ela tem natural, aí agora ela vai passar por transformações vai ser aquela baratinha branca por um período e vai ganhar aquela tonalidade, aquela tonalidade ela vai ganhar chupando o sangue de outras baratas mortas.

Professora: E aí o que acontece?

Aluno 8: Ela ganha um casco daquele tamanho, aí ela tem um casco daquele tamanho, aí quando ela for crescendo mais, mais e mais aquele casco já não vai suportar ela, aí ela tipo quebra ele e se liberta.

Professora: E aí?

Aluno 8: Aí ela vai comer umas baratinhas, o sangue das baratinhas vai ficar com aquela tonalidade e vai ter outro, e vai crescer outro né, outro bichinho daquele lá, outro casquinho daquele. Aí ela volta a ser marrom.

Professora: Então ela é branca?

Aluno 8: Não ela é marrom na troca da casca ela fica branca.

O aluno 8 afirma inicialmente que o crescimento de um inseto seria contínuo até um limite de crescimento, semelhante ao de um vertebrado e faz uma analogia com o desenvolvimento de seu braço. A análise do trecho acima permite concluir que ele assimila o crescimento dos insetos como um processo de troca de exoesqueleto, típico de todos os artrópodes. É relevante mencionar que os alunos adotam termos casco ou casca ao se referirem ao exoesqueleto, este fato fortalece a nossa hipótese que o emprego do termo exoesqueleto dificulta a compreensão de um revestimento externo formado por um polissacarídeo. Consideramos importante que se estabeleçam reflexões sobre os termos empregados nominalmente a estruturas ou fenômenos biológicos, pois estes podem contribuir para a formação de barreiras no processo de compreensão.

A seguir analisaremos a fala do aluno 9 que afirmava acreditar que o crescimento dos insetos era um processo contínuo e após a atividade de ensino formula novas explicações para o fenômeno.

Professora: Olha só que imagem interessante.

Professora: O que você está vendo aí?

Aluno 9: Eu acho que ela está saindo de dentro da casca.

Professora: E ela vai trocando de casca pra que mesmo que você tinha falado?

Aluno 9: Para crescer?

Professora: Então será que é outra espécie?

Aluno 9: Acho que não, acho que ela fica da mesma cor depois. É que às vezes ela vai envelhecendo e vai endurecendo. É porque está novinho.

Professora: Ah, entendi. E antes o que você pensava que era barata branca?

Aluno 9: Ah, eu não tinha nem noção. Eu achava que era uma espécie diferente, achava que era outro tipo de barata. Ela é mais nojentinha.



A partir da análise do diálogo percebemos que o aluno 9 afirma com determinação que a troca do exoesqueleto ocorre para propiciar o crescimento do inseto. Esta ideia é diferente da explicação que ele apresentou no encontro coletivo. Podemos construir a hipótese de que houve mudança conceitual em relação ao conceito de crescimento dos insetos fundamentados nas novas proposições elaboradas pelos alunos após a sequência de ensino. Destacamos que a mudança conceitual pode ter ocorrido em decorrência da inteligibilidade e plausibilidade da nova explicação atribuída ao fenômeno de crescimento dos insetos. Não havia uma insatisfação com a concepção existente, mas as afirmações dos alunos possibilitam levantar a hipótese que eles consideraram a nova concepção apresentada na sequência de ensino mais plausível, inteligível e capaz de fornecer solução a novos problemas apresentados. Salientamos que o uso das imagens do documentário foi fundamental para explicitar o fenômeno e favorecer a elaboração de conceitos mais complexos e coerentes pelos alunos.

A forma como cada um representa conhecimentos e teorias determina a habilidade de entender e usar as novas ideias. Somente se o aluno psicologicamente construir uma representação coerente e significativa de uma teoria ela pode se tornar um objeto de avaliação e uma ferramenta de pensamento. Apenas uma teoria inteligível pode ser candidata para uma nova concepção em uma mudança conceitual (Posner *et al*, 1982: 217).

Foi possível concluir que os alunos entrevistados adotaram a teoria de que o crescimento dos artrópodes ocorre por muda ou ecdise por considerá-la mais inteligível e passaram a utilizá-la para explicar fenômenos diversos. Consideramos que foi a proposição de uma teoria inteligível que favoreceu a mudança de concepção, esses resultados corroboram com os estudos e hipóteses propostos por Posner e seus colaboradores na proposição do modelo de Mudança Conceitual

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou contribuir com a Educação de Jovens e Adultos a partir de uma proposição de trabalho pedagógico que possibilite ao aluno elaborações mais complexas do conhecimento. Nossos alunos vêm para a aula de ciências, com um conhecimento prévio do tema, nós entendemos este conhecimento do aluno como representações. O conhecimento do senso comum que o acompanha forma a base do quadro conceitual que o aluno dispõe para interpretar e dar sentido a novos conhecimentos. As representações dos alunos são a base das elaborações dos conceitos científicos.

O recurso audiovisual utilizado foi o documentário produzido para fins educativos. Segundo Nichols (2007), todo filme é um documentário por evidenciar a cultura que o produziu e reproduzir a aparência das pessoas que fazem parte dela. “Eles estão baseados em suposições diferentes sobre seus objetivos, envolvem um tipo de relação diferente entre o cineasta e seu tema e inspiram expectativas diversas no público” (Nichols, 2007: 17). Os documentários se destacam entre outros recursos audiovisuais por terem a capacidade de registrar situações e acontecimentos com muita fidelidade, vemos nos documentários o que também poderíamos ver por nós mesmos. No documentário as interpretações e os sentidos não estão fixados nos textos audiovisuais, mas dependem de como estes são vistos em relação a outros textos, esta interface de significados é o que chamamos de intertextualidade. Significados surgem por meio da interação do interpretante com o texto dentro das particularidades e restrições do



contexto. “Significados são contingentes em relação a todos os três – imagem, observador e contexto” (Werner, 2004: 4).

Por meio da análise das atividades relacionadas à exibição dos documentários observamos que os alunos conseguem estabelecer distinções entre os hábitos do mosquito na fase larvária e na fase adulta, mas em suas respostas não demonstraram estabelecer relações entre as mudanças morfológicas e fisiológicas relacionadas à metamorfose e relações com a mudança de hábitos alimentares do mosquito. Os documentários produzidos para fins educativos subsidiaram a elaboração de representações mais complexas o que nos leva a crer que atuaram neste processo como um importante recurso auxiliar da aprendizagem.

Os documentários favoreceram a organização dos atributos de conceitos referentes ao processo de metamorfose dos insetos por evidenciarem a sequência cronológica e fisiológica deste fenômeno. Nossa perspectiva teórica nos auxilia a entender que a informação nova é construída a partir das atuais estruturas do conhecimento, ou seja, algumas das informações do documentário estabelecem um intercâmbio com as informações existentes na estrutura cognitiva do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Carneiro, M. H. S. (1997). Études des représentations des élèves sur le concept d' animal. In A. Giordan, J. L. Martinand et D. Raichvarg (Eds.), *Atas XIX Journées Internationales Sur La Communication, L' éducation et la culture scientifiques et industrielles, Science, Technologies et citoyenneté* (p.495-498). Chamoni: Centre Jean Franco.

Costa Neto, E. M.; Carvalho, P. D. (2000). Percepção dos insetos pelos graduandos da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil. *Acta Scientiarum*, v. 22 (2), 423-428.

DiSessa, A. A. (2002). Why conceptual ecology is a good idea. *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (p. 29-60). Dordrecht: Ed. M. Limon and L. Mason.

Ferreira, A. B. H. (2010) *Mini Aurélio: Dicionário Da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo.

Lima, M. L. O et al. (2010). Percepção de animais como “insetos” pelos moradores da Vila De Nazaré, Cabo De Santo Agostinho, Pernambuco. In: *X Jornada De Ensino, Pesquisa E Extensão – Jepex*. Recife: UFPE.

Nichols, B. (2007) *Introdução ao Documentário*. Campinas: Papyrus.

Posner, G. et al. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, vol. 66 (2), 211-227.

Queiroz, N. M. (2007). *Imagem e pensamento: da atração do olhar à significação do conceito*. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.



Ruppert, E. E.; Fox, R. S.; Barnes, R. D. (2005). *Zoologia dos Invertebrados* – Uma abordagem funcional-evolutiva. 7ª Ed. São Paulo: Rocca.

Werner, W. (2004). What Does This Picture Say? Reading About the Intertextuality of Visual Images. *International Journal Soc Education*, v.19 (1), 1-10.

DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: SENTIDOS E LÓGICAS DE ACÇÃO EM TORNO DA APROPRIAÇÃO DA MEDIDA DE POLÍTICA PÚBLICA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

João MARTINS | jrmartins@ualg.pt

FACULDADE DE ECONOMIA DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

RESUMO

Esta comunicação tem como principal objectivo a reflexão sobre a construção da acção pública na sociedade portuguesa a partir do analisador Iniciativa Novas Oportunidades. Mobilizam-se os resultados empíricos de uma investigação de doutoramento em Sociologia levada a cabo na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa intitulada *“Das políticas às práticas de educação de adultos: Lógicas de acção, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos”* com a finalidade de compreender sociologicamente os modos como a medida se enraiza localmente nos terrenos da implementação da política pública. O estudo enquadra-se numa lógica de investigação qualitativa que privilegia a descoberta e a análise em profundidade dos fenómenos sociais e tem como instrumento central de recolha de dados a entrevista semi-estruturada. O material empírico foi objecto de tratamento analítico através da análise estrutural de conteúdos. Os principais resultados da investigação permitem-nos constatar que o Estado contemporâneo passa por uma reconfiguração na forma de fazer a acção pública em que as suas finalidades instrumentais/poiéticas se sobrepõem claramente às suas finalidades éticas. Constrangido por cima por actores multinacionais e transnacionais nas suas decisões, acções e recursos, o Estado que deixa de poder pôr em prática as políticas públicas por si só, passa a agir numa lógica procedimental mobilizando para o cumprimento das suas finalidades os múltiplos *“parceiros”* da sociedade civil. A acção pública assim produzida resulta do trabalho poiético que os múltiplos actores no terreno diferencialmente posicionados são capazes de produzir articulando lógicas de acção múltiplas e até contraditórias.

PALAVRAS-CHAVE: Lógicas de acção; Sentidos; Novas Oportunidades



INTRODUÇÃO

A Iniciativa Novas Oportunidades como medida de política pública assinala um período de um forte voluntarismo governamental (Grácio, 1986) num contexto em que o campo da educação básica de adultos passa por um processo de recomposição induzida (Rothes, 2009) gerando um movimento de procura de educação e certificação de competências na sociedade portuguesa que só pela sua dimensão e expressão numérica na quantidade de actores e recursos públicos envolvidos, desde o número de destinatários da medida, ao número de responsáveis pela sua concepção e implementação, até à quantidade de dispositivos de educação de adultos criados, que nos permite dizer que este foi um dos programas governamentais de maior visibilidade pública no nosso país na última década. Para além da sua expressão quantitativa e da visibilidade pública e mediática que rapidamente adquiriu, a diversidade e a complexidade da rede de actores estatais e não estatais envolvidos na sua concretização fez com que perspectivássemos esta medida de política pública como um analisador por excelência do nosso interesse científico principal, os modos de produção da acção pública na sociedade portuguesa e o que isso permite conhecer das mutações do Estado face às transformações profundas pelas quais passam as sociedades contemporâneas em época de globalização. Neste artigo vamos-nos debruçar sobre dois eixos de análise centrais no objecto de estudo produzido no âmbito da nossa tese de doutoramento em Sociologia, relativos aos sentidos e às lógicas de acção que configuram este programa de política pública. Mobilizando de forma complementar operadores teórico-conceptuais de uma sociologia política da acção pública (Hassenteufel, 2008), de uma sociologia da individuação (Martuccelli, 2006) e das propostas em torno dos conceitos de procedimentalização (De Munck e Verhoeven, 1997) e de agir poiético (Soulet, 2006) os resultados desta investigação permitem-nos constatar que o Estado contemporâneo passa por uma reconfiguração na forma de fazer a acção pública em que as suas finalidades instrumentais/poiéticas se sobrepõem claramente às suas finalidades éticas. Constrangido por cima por actores multinacionais e transnacionais nas suas decisões, acções e recursos, o Estado que deixa de poder pôr em prática as políticas públicas por si só, passa a agir numa lógica procedimental mobilizando para o cumprimento das suas finalidades os múltiplos “parceiros” da sociedade civil. A acção pública assim produzida resulta do trabalho poiético que os múltiplos actores no terreno diferencialmente posicionados são capazes de produzir articulando lógicas de acção múltiplas, ambivalentes e por vezes, contraditórias.

1. OS SENTIDOS DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES: ENTRE A REPARAÇÃO DE INJUSTIÇAS E A PRODUÇÃO DE INJUSTIÇAS

Os sentidos atribuídos pelos técnicos que têm a responsabilidade de no terreno levar a cabo a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades permitem-nos dizer que se por um lado esta medida de política pública é percebida como reparadora de injustiça social uma vez que dá uma nova oportunidade educativa a indivíduos que foram afastados do sistema educativo devido a causas percebidas como exteriores à sua intervenção, por outro lado, a medida é encarada como produtora de injustiças quando oferece novas oportunidades educativas a indivíduos que são percebidos nas representações dos técnicos como não



fazendo nada para as merecer. Os primeiros são percebidos como sendo aqueles que verdadeiramente merecem essa oportunidade. Os segundos são percebidos como não merecedores das oportunidades que o sistema põe à sua disposição. Nas representações dos entrevistados é clara esta dicotomia. De um lado estão posicionados os “bons” beneficiários da Iniciativa. Aqueles para quem de facto as “*Novas Oportunidades*” valem a pena. Do outro lado, os “maus” beneficiários da Iniciativa. Aqueles que se aproveitam do sistema ou que são percebidos como não sendo feitos para ele. As representações sociais dos técnicos sobre os beneficiários da Iniciativa permitem-nos constatar assim que estamos na presença de um dos mais poderosos mecanismos de legitimação das desigualdades sociais identificado por Martuccelli (2006), a responsabilização individual dos indivíduos pelo seu sucesso na passagem pela Iniciativa. Independentemente dos beneficiários serem percebidos como vítimas dos mecanismos de reprodução social e cultural reproduzidos socialmente esta responsabilização dos beneficiários pela sua própria condição é o mecanismo a que os técnicos recorrem para posicionar o público-alvo com quem trabalham. A capacidade de activação de si próprio é o mecanismo legitimador do sucesso do trabalho de reconhecimento e validação de competências não só dos beneficiários mas também do trabalho sobre o outro levado a cabo pelos formadores e pelos técnicos. Deste modo a Iniciativa Novas Oportunidades dependendo da vontade e da capacidade de activação de si tanto pode funcionar como um dispositivo de selecção social afastando aqueles considerados como não aptos ou sem vontade de ir ao encontro do novo paradigma centrado na exigência da activação como pelo contrário pode funcionar como um dispositivo capaz de produzir uma nova confiança institucional em si quando os indivíduos se movem na direcção desejada pela normatividade da medida e da exigência dos técnicos. O testemunho de uma das entrevistadas é extraordinariamente rico de significados sobre a forma como os formadores se posicionam face às finalidades da Iniciativa Novas Oportunidades. Como refere esta entrevistada, esta medida de política pública tem “*vantagens*” e tem “*desvantagens*”. As vantagens resultam do facto do programa permitir a reparação de injustiças que são percebidas como resultantes de causas “*exteriores*” aos indivíduos e que os levaram pelos mais diversos motivos a abandonar os seus percursos escolares. Neste caso, estaríamos perante alguns dos bem conhecidos factores identificados na literatura sociológica dos campos da educação e das desigualdades educativas e que remetem para os efeitos sociais desigualitários resultantes dos constrangimentos sociais produtores da selecção escolar. São referidas nestas condições pessoas que não estudaram porque “*tiveram que ir trabalhar*”, ou porque “*foram mães ou pais muito cedo*” e em consequência disso tiveram que abandonar a escola em idade precoce ou ainda porque “*as condições em que viviam, quer financeiras, quer locais*” não lhes permitiram a continuação dos estudos. Para estes indivíduos que são percebidos como vítimas de constrangimentos sociais sobre a forma de handicaps socioculturais e que apesar disso são percebidos como tendo aprendido muitas coisas ao longo da vida, a frequência da Iniciativa Novas Oportunidades é vista como uma “*mais-valia*”, representação esta presente numa significativa parte dos formadores entrevistados. Estes são os beneficiários da medida tidos como “*merecedores*”. Trata-se de dar uma “*oportunidade*” a quem não a teve por razões “*exteriores*” à sua pessoa e a medida é percebida como a possibilidade de reparação de uma “*injustiça*” produzida pelo sistema sobre os indivíduos. Por outro lado, a medida é vista como levantando problemas quando permite a produção de injustiças uma vez que ao dar oportunidade a quem não teve



anteriormente a possibilidade de continuar os seus estudos, mas que nada faz por merecê-la, contribui decisivamente para um *“desperdício de oportunidades”*. Para evitar estas situações apela-se para a maior atenção à selecção dos indivíduos que não são merecedores desta *“nova oportunidade”* oferecida pelo programa. Deixar aceder ao sistema indivíduos que apenas se *“aproveitam do sistema”* faz com que estes estejam a ocupar o lugar de potenciais beneficiários verdadeiramente interessados que, estes sim, aproveitariam muito melhor a *“oportunidade”* oferecida. O discurso da formadora Sónia que é ao mesmo tempo mediadora de um curso EFA e que já trabalhou no Centro Novas Oportunidades da associação de desenvolvimento local em estudo é ilustrativo das duas grandes provas com que Martucelli (2006: 37) caracteriza a marca da instituição escolar. Por um lado, a prova da selecção social e a capacidade que o aparelho escolar tem de reproduzir desigualdades sociais e por outro lado, a confiança institucional em si, que resulta da capacidade que a escola tem de produzir um julgamento social sobre os indivíduos por vezes com consequências marcantes na forma como estes definem eles próprios o seu valor social, a partir dos juízos produzidos sobre si pelo meio escolar. O que é interessante é constatar que a formação de adultos pouco escolarizados volta a produzir o mesmo tipo de efeitos fazendo com que no caso da selecção social produzida no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades isso possa reproduzir situações de uma dupla selecção social, uma vez que mesmo medidas de política pública destinadas a diminuir os riscos de *“exclusão social”* de uma população com baixas qualificações escolares e profissionais, com uma representação estatística muito significativa de uma franja da população proveniente das classes populares, não impeça que dentro dos mais desfavorecidos dos desfavorecidos a reprodução das desigualdades sociais se venha a verificar de novo, assim como ao nível da confiança institucional em si, os efeitos possam novamente ser perversos, ao ocorrerem julgamentos desvalorizantes sobre os adultos, definidos agora, por vezes, como não tendo *“perfil”* para frequentar a iniciativa. Mas o contrário também acontece. Se as *“Novas Oportunidades”* são vistas como um mecanismo societal capaz de reparar uma injustiça anteriormente produzida pelo sistema sobre os indivíduos, esta reparação traz associada a si a possibilidade de um efeito reparador também ao nível da confiança institucional em si. Uma nova definição produzida sobre os indivíduos que frequentam a Iniciativa Novas Oportunidades, desta vez a partir de um julgamento institucional positivo, assente numa trajectória educativa percebida agora como valorizante, permite uma redefinição da confiança institucional em si com um potencial catalisador ao nível da sua trajectória pessoal e profissional futura. A iniciativa é assim vista como uma *“coisa muito boa para estas pessoas”* que efectivamente *“merecem”* esta oportunidade. Estas pessoas *“sentem-se valorizadas com aquilo que aprenderam”*. Isso é sentido como *“muito bom para a auto-estima”* das mesmas e afirma-se ainda que *“muitas vezes serve de trampolim para as suas vidas”*. Se em muitas situações é a ausência de confiança institucional em si o estado em que as pessoas chegam à entrada da iniciativa *“muitas pessoas têm a ideia que não sabem nada”* e que *“os doutores é que sabem tudo”* e pensam que *“são um zero à esquerda”*, estas mesmas pessoas que passam pelos cursos EFA ou pelos Centros Novas Oportunidades, onde fazem os processos de reconhecimento e validação de competências saem de lá com uma nova confiança institucional em si. Não é só da reparação de uma injustiça social aquilo de que se trata mas também de uma efectiva reparação de uma anterior desconfiança institucional em si, cuja



relação anterior ao sistema educativo, através do aparelho escolar, tinha deixado uma marca poderosamente negativa de si.

Vejamos pela voz da Sónia a riqueza de significados que emerge do seu discurso a este respeito:

“Entrevistador – E em relação à Iniciativa Novas Oportunidades qual é a sua opinião em relação à Iniciativa Novas Oportunidades?”

Entrevistada – Tem vantagens e tem desvantagens. Na minha opinião há vantagens porque dá uma oportunidade a pessoas que provavelmente já não teriam nada, já não regressariam à escola, que já não iriam fazer formação nenhuma e há pessoas dentro destes cursos, há formandos que merecem esta oportunidade, porque não estudaram, porque tiveram que ir trabalhar, ou porque foram mães muito cedo, mães ou pais ou porque os pais não os deixavam, temos tido casos desses, pais que não deixavam ou porque as condições em que viviam não permitiam, quer financeiras, quer locais porque temos pessoas que moravam em sítios onde não havia escola, portanto, não tinham a mínima hipótese de ir estudar mas que no entanto ao longo da vida aprenderam muitas coisas e isso é uma mais-valia isto existir para poder validar as competências destas pessoas que as têm, que realmente as têm. E isto eu acho que é uma coisa que surgiu que é muito boa para estas pessoas porque se sentem valorizadas. Afinal aquilo que aprenderam, não estudaram, mas aquilo que aprenderam vale alguma coisa e aprenderam alguma coisa mas muitas pessoas têm a ideia que não sabem nada, que aquilo que sabem não é nada e que os doutores é que sabem tudo e eles, pronto, são um zero à esquerda. E muita gente sai destas formações, eu quando digo, não é só cursos EFA, portanto, eu onde estava no CNO antes de ir para o curso EFA estive uns anos no CNO, é muito bom para a auto-estima destas pessoas e muitas vezes serve de trampolim para as suas vidas, quer profissional, quer escolar. As pessoas depois acabam por ir estudar mais, ou acabam por, podem não ser estudantes, num ensino normal ou seja, terem mais anos de escolaridade mas depois procuram formação. Afinal eu quero saber mais sobre isto e estão atentas depois às oportunidades de formação. Para algumas pessoas, isto é muito bom. No entanto eu quando digo que também há desvantagens é preciso ter atenção, muita atenção na selecção dos formandos e isto aqui em relação aos cursos EFA para não se cair no erro de exactamente seleccionar aquelas pessoas cuja vida tem sido isto nos últimos anos, portanto, dum curso passam para outro e passam para outro com uma espécie de encosto, porque a bolsa acaba por não ser pequena, porque não têm que fazer grande esforço e aí desperdiçam-se oportunidades. Portanto, há pessoas que poderiam estar no lugar dessas que aproveitariam muito melhor que essas, que estão ali, como estavam noutra coisa qualquer, portanto, desde que lhe pagassem qualquer coisa.” (Mediadora de um curso EFA).

1.1. ENTRE AS LÓGICAS DE ACÇÃO ESTATAL E AS LÓGICAS DE ACÇÃO DOS ACTORES

A implementação da Iniciativa Novas Oportunidades como medida de política pública de educação e formação de adultos à escala do território nacional não é um processo que decorre de uma mera lógica implementacionista a partir do topo da hierarquia do Estado mas ela desenvolve-se num processo complexo que só pode ser compreendido no cruzamento das diversas lógicas que atravessam a construção da acção colectiva no momento em que os actores encarregues da sua implementação se confrontam com as mesmas. A análise do material empírico permitiu-nos assim pôr em confronto as lógicas de acção emanadas da racionalidade Estatal com as lógicas de acção dos actores que são responsáveis por responder às urgências do trabalho no terreno. Foi possível desta forma perceber que o Estado, na implementação do Programa “Novas Oportunidades”, orienta-se por uma lógica quantitativa, centrada na exigência do resultado e na massificação da medida. Trata-se de certificar o maior número de pessoas com a maior eficácia possível e num tempo imediato. A temporalidade da



lógica Estatal na aplicação da medida é orientada pela urgência de um tempo curto. A lógica de acção do Estado em torno da iniciativa está também orientada por uma concepção universalista. A medida é aberta a todos a quem ela se destina. A ideia subjacente à Iniciativa Novas Oportunidades é incluir todos aqueles que por algum motivo não tiveram ou não aproveitaram uma suposta *“primeira oportunidade”*. Foi possível constatar também que a racionalidade Estatal dá primazia a uma lógica implementacionista impositiva que pouco leva em conta a racionalidade dos actores no terreno. Do lado dos actores responsáveis pela implementação da medida, as lógicas de acção orientam-se por uma centralidade na importância da *“qualidade”* do trabalho em oposição à centralidade das *“metas”* impostas pelo Estado. As lógicas de acção predominantes reclamam a exigência de um tempo mediato centrado sobre as necessidades singulares do trabalho de reconhecimento e validação de competências que obedeça à especificidade dos adquiridos experienciais anteriores de cada adulto formando. A racionalidade dos profissionais no terreno orienta-se não por uma concepção universalista mas selectiva. A medida deve ser só para alguns. Nem todos os que não tiveram ou não aproveitaram uma *“primeira oportunidade”* devem ter acesso a esta *“nova oportunidade”* e por último, mas não menos importante, em oposição a uma lógica implementacionista centralizada nas decisões estatais apela-se à implementação de uma lógica de construção social da acção pública descentralizada e participada que leve em conta a racionalidade social dos actores no terreno. Vejamos mais em pormenor algumas destas lógicas de acção mais especificamente as que põem em confronto num primeiro momento a lógica da massificação com a lógica da singularização e num segundo momento a lógica impositiva da implementação com a lógica de exigência da construção de uma acção colectiva.

1.1.1. ENTRE A LÓGICA DA QUANTIDADE E A LÓGICA DA QUALIDADE: TENSÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE A MASSIFICAÇÃO E A SINGULARIZAÇÃO

Uma das isotopias que nos permitiram objectivar as lógicas de acção em confronto em torno da Iniciativa Novas Oportunidades põe em evidência as tensões que resultam de uma dualidade entre a racionalidade Estatal mais centrada na exigência de resultados e na produção quantitativa de *“metas”* e a racionalidade dos *“profissionais”* que no terreno se confrontam com as provações do trabalho de formar e de reconhecer e validar competências mais centrados na preocupação com a *“qualidade”* do seu trabalho, assente este na necessidade de dar respostas singularizadas ao percurso formativo de cada adulto. A descrição do monte isotópico diz-nos assim que *“as metas são muito difíceis de alcançar”*, que *“nunca ninguém atinge as metas”*, que por causa da orientação para o cumprimento das metas se acredita que *“em algumas entidades a Iniciativa Novas Oportunidades pode promover o facilitismo”*, que *“era preciso deixar as entidades no terreno fazerem um trabalho com mais qualidade”*, que *“as metas são muito apertadas”*, que para se tentar atingi-las *“é uma correria constante”* e que *“as metas deviam de ser reavaliadas”* para se poder fazer um trabalho de *“qualidade”*. Estamos então perante uma lógica de acção Estatal que privilegia a sua dimensão de Estado Avaliador (Neave, 1988) centrado na eficácia dos resultados, na exigência da massificação na produção de certificados, funcionando à maneira da *“cité industrial”* (Boltanski e Thévenot, 1991). Do lado dos actores que trabalham no terreno a *“pressão das metas”* é sentida de forma ambivalente uma vez que se por um lado eles são estrangidos pela acção Estatal a orientarem-se para o cumprimento das metas sob pena de verem o seu próprio posto



de trabalho em risco, por outro lado, os testemunhos recolhidos assinalam de forma evidente uma preocupação com a difícil conciliação entre a resposta à exigência das “metas” e uma ética profissional orientada pela valoração da exigência de se fazer um trabalho de qualidade que tenha em atenção a especificidade de cada caso singular. O discurso de Narciso, presidente da Associação de Desenvolvimento Local e Director do Centro Novas Oportunidades é muito esclarecedor das lógicas de acção em confronto. Para este entrevistado o facto de o Programa “Novas Oportunidades” se ter transformado numa “bandeira política” governamental foi o pior que poderia acontecer “querer um milhão de portugueses até 2010 certificados é abrir completamente o flanco às críticas” uma vez que, em seu entender, a medida teria toda a validade se não fosse vinculada “a meros números de propaganda”. Exercer pressão sobre as entidades no terreno para “certificarem à força” e “sem critério” para o cumprimento das metas abriu espaço para uma certa descredibilização social do programa. As metas deveriam assim ser reavaliadas para que se pudesse fazer um trabalho de qualidade de forma a que se caminhasse no sentido da credibilização pública desta medida de política pública. O condicionamento do financiamento dos Centros Novas Oportunidades ao cumprimento das metas pré-definidas é um motivo suficiente para que os centros “corram atrás das metas” e prejudiquem a “qualidade” do trabalho implementado. Para este nosso entrevistado o facto de na região do Algarve todos os CNO terem ficado aquém das metas estabelecidas é revelador de que “a preocupação das equipas com a qualidade do processo é muito maior que a da tutela”.

1.1.2. ENTRE A LÓGICA IMPLEMENTACIONISTA E A LÓGICA DE CONSTRUÇÃO DA ACÇÃO COLECTIVA: UM ESTADO QUE NÃO ESCUTA OU ACTORES NO TERRENO

O confronto entre a lógica implementacionista emanada da racionalidade da acção estatal na construção da medida de política pública aqui em análise e a lógica de exigência de participação pelos actores no terreno da acção pública permitiu constatar que o Estado, representado aqui pela Agencia Nacional Para a Qualificação, quando faz avaliações do funcionamento da medida “a sensação que nos dá é que aquilo não serve para nada”, que as instâncias estatais deveriam “ouvir” os actores no terreno; que quando “eles” estabelecem as metas, as regras e as formas de funcionamento da medida “deviam chamar as entidades que já trabalham no terreno que conhecem realmente as dificuldades deste público”, que “eles”, “quem desenha isto está nos gabinetes” e “não sabe qual é a realidade em que vivem estas pessoas”, que “não há diálogo” e na sequência disso “aparece tudo desajustado daquilo que acontece no terreno”. O Estado não escuta activamente os parceiros da acção pública e os técnicos, por sua vez, valorizam uma lógica de construção desta medida de política pública que passaria pela escuta activa dos actores que se confrontam diariamente com as provações específicas que o trabalho com um público tido por “problemático” exige. Esta é uma ambivalência forte sentida pelos actores no terreno. Como nos diz um dos entrevistados, recorrendo a uma metáfora muito ilustrativa: “nós somos o recheio de uma sandes cuja parte debaixo do pão é este público que temos que é problemático e a parte de cima é a máquina administrativa que nos esmaga”. Vale a pena mobilizar o pensamento de Crozier (1994) quando na sua obra “A Empresa À Escuta” realça a importância da escuta activa nos processos de aprendizagem colectiva. Segundo o autor esta é mesmo uma condição de base na condução dos processos de mudança e transformação social de um qualquer sistema de acção concreto.



Ao impor de cima para baixo as suas decisões políticas sem ter qualquer pretensão de levar em conta as lógicas de acção valorizadas pelos actores que têm a seu cargo no terreno a implementação dessas mesmas políticas o Estado gera uma dicotomia cuja incomunicabilidade é geradora de potenciais efeitos perversos nos terrenos da prática social. O testemunho do Mário, formador com experiência tanto ao nível dos cursos EFA como do CNO é muito rico de sentidos para que se adquira uma melhor compreensão das lógicas de acção em confronto no momento da implementação das Novas Oportunidades. Seguindo o testemunho deste nosso entrevistado podemos constatar que *“não há diálogo”* entre as entidades estatais que procuram implementar o programa à escala nacional e os actores que no terreno localmente o têm que pôr em prática: *“a ANQ deveria de rever os instrumentos que criou e deveria para isso ouvir as entidades e as pessoas avalizadas antes de pôr as coisas cá fora”*. Como isso não acontece no terreno os técnicos e os responsáveis pelas entidades sentem-se por vezes como o *“fiambre”* de uma *“sandwich”* que os coloca *“entre a espada e a parede”* perante situações ambivalentes e contraditórias a que têm que responder nas suas práticas de trabalho quotidianas e às quais a incomunicabilidade social no sentido *“bottom up”* não permite dar resposta: *“era muito bom que houvesse um esforço da administração, dos vários níveis da administração que têm responsabilidades nos processos, desde os aspectos pedagógicos e conceptuais até aos aspectos financeiros e que se pusessem de acordo porque nunca estão e isso cria-nos problemas desgraçados. Coisas tão corriqueiras como o subsídio de transporte que se pode pagar ou não se pode pagar até coisas que não fazem qualquer sentido mas que nos colocam muitas vezes em situações difícilimas de resolver”*. À boa maneira Taylorista estamos perante uma divisão social do trabalho em que quem concebe não executa e quem executa não tem quase palavra ao nível da concepção desta medida de política pública: *“as entidades do terreno não podem, não devem ser consideradas meras extensões do Estado, daquilo que o Estado não faz, portanto, somos extensões, somos executores de políticas para as quais nós não fomos consultados, para a definição das quais nós não fomos consultados”*. Isso gera um óbvio desconforto nos actores da Associação de Desenvolvimento Local que entrevistámos. Também a Sónia, a ex-coordenadora do Centro, passa-nos a ideia de uma relação de incomunicabilidade com as estruturas centrais da administração pública. Quando *“eles”* (referindo-se aos responsáveis da ANQ) fazem as avaliações *“a sensação que nos dá é que aquilo não serve para nada”*. Em seu entender *“as coisas deveriam funcionar de outra forma”*. As entidades responsáveis pelo programa deveriam chamar as entidades que já trabalham no terreno *“que conhecem realmente as dificuldades deste público”* e ouvir sobre qual a *“melhor forma de trabalhar com esta gente”*. Quem desenha o programa *“está nos gabinetes”, “não tem contacto com as pessoas”, “não sabe como é que as pessoas são”* e em que *“realidade vivem as pessoas”* com quem trabalham. A escuta activa dos actores e responsáveis pelas entidades no terreno é sentida como uma ausência que condiciona negativamente a implementação do programa, gerando efeitos perversos negativos. Em certo sentido, estamos perante uma crise da inteligência (Crozier, 1995) da acção estatal que *“desperdiça”* o saber local resultante das aprendizagens dos actores com as questões colocadas pelo trabalho quotidiano nos terrenos. O discurso de Narciso, o director de um dos CNO entrevistado e ao mesmo tempo o presidente da Associação denuncia o facto da *“tutela em Lisboa”* ter uma atitude sempre *“muito centralizadora”* na relação quer com as estruturas intermédias da própria administração pública como é o caso da Direcções Regionais de



Educação e do IEFP quer com as entidades no terreno. No momento da entrevista o Centro Novas Oportunidades de que o nosso entrevistado é o responsável máximo desconhecia totalmente da parte da tutela qual a sua intenção sobre a própria existência do próprio futuro do Centro. O testemunho deste informante privilegiado, à semelhança do discurso do entrevistado anterior, permite-nos pensar a partir de dados empíricos recolhidos no terreno as transformações do Estado em relação com a produção social da acção pública. Se no contexto da sociedade Portuguesa actual, à semelhança da maior parte das sociedades contemporâneas do mundo Ocidental, o aparelho estatal já não tem capacidade e recursos para implementar por si só as políticas públicas que quer levar a cabo e neste caso em particular, as políticas públicas de educação e formação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades e portanto, para fazer face aos “*problemas públicos*” com que se confronta, o Estado mobiliza os mais diversos actores da sociedade civil para em “*parceria*” com os mesmos co-produzir a acção pública, o Estado não deixa nunca de intervir no sentido de assumir o controlo da situação, funcionando assim numa lógica autopoietica. Neste sentido, é o Estado que continua a seu bel-prazer a definir o essencial das políticas sem escutar os actores no terreno e a decidir sobre o “*quando*”, o “*como*”, e o com “*quem*” ele vai co-agir na produção pública da acção pública. Esta intervenção obedece muitas vezes a uma mera lógica instrumental em que o fazer por fazer assente numa hegemonia da racionalidade económica e financeira se sobrepõe às finalidades do próprio fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boltanski, L. & Chiapello, È. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

Crozier, M. (1994). *A empresa à escuta*. Lisboa: Instituto Piaget.

Crozier, M. (1995). *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des elites à se reformer*. Paris: InterEditions.

De Munck, J. & Verhoeven, M. (1997), *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité?* Bruxelles: De Boeck Université.

Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique: L'action publique*. Paris: Armand Colin.

Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.

Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23, 1/2, 7-23.

Roths, L. (2009). *Recomposição induzida do campo de educação básica de adultos: Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.



Soulet, M-H. (2006). Confiança e capacidade de acção. Agir em contexto de inquietude. In Balsa, C. (Org.). *Confiança e laço social* (pp. 25-47) Lisboa, CEOS – Investigações Sociológicas: Edições Colibri,

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Josiane MEYER DE GOES | josianemgoes@gmail.com

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Elizabete TAMANINI | btamanini@gmail.com

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

RESUMO

O presente artigo objetiva compartilhar reflexões acerca de uma pesquisa de Mestrado em Educação cujo tema gerador é: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Seu objetivo principal é refletir sobre o processo de construção da Educação de Jovens e Adultos - EJA como política pública de Estado assim como evidenciar a ampliação do direito a Educação como elemento intrínseco a condição humana. Para tanto, procurou-se realizar uma revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento do direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo como referência a Constituição Federal de 1988, assim como diversos documentos de caráter infraconstitucional. Dentro desta perspectiva observa-se a necessidade do reconhecimento da educação de jovens e adultos como uma modalidade fundamental da educação básica, assim como suas especificidades no contexto da produção social da desigualdade no Brasil. Também foram levantados os indicadores estatísticos com base nos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, como também dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Os indicadores contemplaram a população de 15 anos ou mais, analfabeta no Brasil, no Estado de Santa Catarina e Município de Joinville. No que diz respeito ao Município, levantou-se também a população que não concluiu o Ensino Fundamental. E para finalizar foram analisados os Relatórios Anuais da Secretaria de Educação do Município de Joinville no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, assim como todos os Programas desenvolvidos pela mesma. Cabe ressaltar que esta pesquisa se dá na perspectiva de diálogos metodológicos qualitativos e que no decorrer desta investigação foi possível visualizar avanços e recuos, revelando assim que há um longo caminho a percorrer para que sejam estabelecidas políticas públicas na perspectiva de uma educação emancipadora e de qualidade a todos os sujeitos envolvidos neste processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Políticas Pública, Educação de Jovens e Adultos.



INTRODUÇÃO

A concepção de Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos passou por inúmeras transformações e atualmente muito se tem discutido a respeito desta modalidade. Do ponto de vista conceitual, compreende-se que a educação não é neutra, ao contrário é política na medida em que forma opiniões, e pode ou não formar consciência, mudar posicionamento, enfim pode ser uma forma de libertação (Freire, 1996). Assim cabe ao educador, pesquisador desvendar estas artimanhas materializadas nas estruturas históricas do processo de educação mesmo tendo consciência que tal ofício é complexo e tampouco dá conta da totalidade desta temática. Desse modo, pode-se considerar a Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade na vida de milhões de pessoas que por diversos motivos foram excluídos do sistema educacional.

É significativo ressaltar que esse estudo justifica-se pela necessidade de uma contribuição científica sobre a educação de grupos considerados pelo sistema capitalista como minorias, excluídos, a exemplo da indígena, da desigualdade étnica, do campo, entre outras. Além de que, conforme Santos e Viana,

As pesquisas nos servem de orientação quanto às velhas e novas demandas. O retrato de políticas implementadas, absorvidas e desfeitas ao longo de décadas, consegue aferir aspectos locais, seja nos municípios, seja nos estados, enfocados em suas respectivas consonâncias com o panorama macro da sociedade brasileira, muito embora o conjunto de pesquisas não seja suficiente para dimensionar a situação da EJA em todo o território nacional. Faltam pesquisas de Estados importantes da Federação, como Bahia, Pernambuco, Paraná e Santa Catarina. (Santos e Viana, 2011: 110)

A fim de compreender como a Educação de Jovens e Adultos vem se desenvolvendo na Rede Municipal de Joinville, que é objeto de estudo deste artigo, faz-se necessário buscar conhecer a história da EJA no município. Tarefa que exige a busca por fontes primárias uma vez que há poucos registros desta trajetória.

Para responder a essas questões, foram levantados alguns objetivos específicos: Investigar como se deu o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, partindo da inserção como um direito à Educação; Identificar os indicadores estatísticos, com base nos Censos Demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, como também dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, comparando os indicadores em nível de Brasil, estado de Santa Catarina e Município de Joinville, priorizando dados sobre a (população de 15 anos ou mais); Diagnosticar como vem se desenvolvendo a EJA nas escolas da rede municipal de Joinville, partindo dos dados que sintetizam as políticas educacionais.

Assim, para construirmos um diálogo possível de ser compreendido universalmente adotaram-se procedimentos teóricos e metodológicos com base na pesquisa qualitativa. Fontes inéditas, assim como alguns documentos: Constituição Federal de 1988, incluindo a Emenda Constitucional nº. 14/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96, a Lei Orgânica do Município de Joinville, o Plano Nacional de Educação – PNE, as Conferências Internacionais de Adultos, o Parecer nº. 11/2000, elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto



Jamil Cury, que trata das Diretrizes Curriculares para EJA e a Resolução nº. 1/2000 do Conselho Nacional de Educacional, que reforça a concepção de EJA como modalidade da educação básica, foram utilizados para compreender o processo histórico da educação e das políticas públicas no Brasil. A construção do diálogo e as formas de interações se construíram à medida que a conversa iniciava, para Goldenberg (2000: 63): “A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações. [...] Também é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais”.

1. PROBLEMATIZANDO NOSSAS INDAGAÇÕES: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Ao iniciar a discussão a respeito de política pública da Educação de Jovens e Adultos se faz necessário percorrer como se dá historicamente o processo da educação como direito, bem como compreender a concepção de Educação de Jovens e Adultos, que ao longo da história, vem passando por inúmeras transformações.

É interessante observar que o direito à EJA no Brasil aparece com a Constituição de 1934, ficando instituída nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. Entretanto, é na década de 40 que se iniciam várias ações e programas governamentais que almejavam oferecer o ensino primário de quatro anos para a população que não teve acesso a ele em idade apropriada.

É mister ressaltar que o Brasil ao longo da história herdou processos de colonialismo, latifúndio e escravidão, o que corroborou para que apenas poucos tivessem acesso à formação ou a educação. Assim a Educação de Jovens e Adultos margeia esta complexidade histórica, política e social. Somente a partir de 1930 que estas questões começam a delinear-se como ações de Estado. Vale refletir que a Constituição de 1934 é marcada pela força de diferentes movimentos sociais. Do ponto de vista oficial têm-se como movimento de articulação, a influência do Manifesto dos Pioneiros¹. O referido documento, expressa em parte às aspirações de intelectuais da classe média, de alguns setores da cafeicultura insatisfeita, e das massas populares. Mesmo que de maneira frágil esta Constituição agrega o direito ao financiamento da educação pública.

Neste contexto não há uma preocupação com o sujeito da EJA, ou com categorias excluídas com sua história e suas especificidades, na verdade, o que se busca neste período com a diminuição das taxas de analfabetismo é o aumento do eleitorado e a inserção do país nas disputas por novos mercados capitalistas. Afinal o país necessitava construir um retrato de “nação” incluída no cenário da industrialização global com menor índice de atraso “as condições formais de compreensão do mundo”.

Como um marco histórico ressalta-se que é na década de 60, com a correlação de forças de movimentos sociais não formais e com a participação de alguns educadores comprometidos com o acentuando número de analfabetismo das populações pobres e em especial com a significativa contribuição do educador Paulo Freire, através de suas propostas de uma educação libertadora, que se reconhece a necessidade de repensar a EJA como uma estrutura da desigualdade social. Segundo Haddad (1988: 42) “Reconhecia-se, finalmente, a necessidade



de uma reflexão sobre o social na prática educacional; unia-se, portanto, o político ao pedagógico”.

Surgem então várias ações e propostas educativas renovadas, como: o Movimento de Educação de Base – MEB, o Movimento de Cultura Popular – MCP e o Centro Popular de Cultura – CPC, entretanto, tais ações foram interrompidas com o golpe militar de 1964.

A história é fértil em exemplos de ações em que aparecem pessoas imbuídas de ideias e energias e movimentos sociais sendo aplicadas visando à transformação de sistemas sociais opressivos. O movimento operário de um lado e de outro, os movimentos sociais em sua luta pela terra, pela moradia, saúde, creche, enfim pela cidadania, e, também pela democracia - estado de direito, para novas lutas como movimentos pelos desempregados, diretas já, pela educação do campo, educação de jovens e adultos, pela saúde, pelo transporte, das mulheres, da ecologia, são espaços onde a ação coletiva contribuiu sobremaneira nas décadas de 70 e 80 do século XX, para o cumprimento da finalidade que os movia e mobilizava.

A Constituição de 1988 dá um passo significativo em relação a uma nova concepção. De ações de governo, a educação enquanto direito público passa a ser de responsabilidade do Estado, tirando o eixo da responsabilidade individual privada para o contexto da “coisa pública” – direito universal. O reconhecimento da EJA como direito de todos à educação, previsto na Constituição de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96 em seus artigos 37 e 38 que abordam a EJA como uma modalidade da Educação Básica, são marcos importantes para a EJA.

Entretanto, torna-se fundamental mencionar que a educação como direito aparece bem antes com a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 que em seu artigo 26, estabelece o direito de todos à educação.

Observa-se que a Declaração Universal de Direitos Humanos surge em um período posterior à segunda Guerra Mundial com intuito de construir uma cultura de paz, onde os indivíduos possam através do ensino e da educação desenvolver-se, a fim de promover o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

A partir da década de 90 do século XX, há mudanças substanciais nas relações do enfrentamento social. As ações do grande coletivo de pessoas, movimento dos aposentados, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e ainda Movimento Viva Rio, são exemplos de movimentos baseados mais na solidariedade humana e pouco alicerçados em projetos político-partidários, como nos anos 80. O “novo” dos movimentos sociais nos anos 90 Gohn (1997) redefiniu o eixo em duas direções. Primeiro foco, deslocando o eixo das reivindicações populares por infraestrutura e para reivindicações relativas à sobrevivência física dos indivíduos para garantir o alimento com as campanhas da Ação pela Cidadania, pela Fome e a Miséria e pela Vida ou no caso de terra para produzi-lo, caso dos Sem - Terra. O segundo foco localiza-se no plano moral, que ganhou lugar central na ausência de ética na política e a gestão da “coisa pública”. Se fortaleceram nos anos 90 as organizações não governamentais e as políticas de parcerias implementadas pelo poder público (Gohn, 1999).

No entanto, é nesse período que fica caracterizado a desresponsabilização do Estado no que se refere às políticas sociais. O avanço do neoliberalismo e da globalização transfere a responsabilidade dos serviços públicos estatais para a sociedade civil, fazendo com que a EJA



não se efetive como está na lei, ou seja, sendo oferecida por meio de programas (Santos e Viana, 2011).

Um dos fatores para essa desresponsabilização do Estado é dado pelo caráter político e econômico do sistema capitalista e diante da precarização de políticas públicas, pois o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF não inclui a EJA como parte do seu financiamento, assim como também não inclui as matrículas da educação infantil e do ensino médio para efeitos de redistribuição de recursos.

Em substituição ao FUNDEF, cria-se em 2007, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que tem como objetivo financiar todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos.

O FUNDEB foi implantado de forma gradual, iniciando em janeiro de 2007 concluída em 2009. Abaixo, apresentamos a tabela 01 que aborda a questão referente à distribuição dos recursos, levando em consideração fatores de ponderação que variam de acordo com os níveis de ensino da Educação Básica.

TABELA 1 – Distribuição dos Recursos – FUNDEB

Nível de ensino	2007 (Resolução nº. 01, de 15/02/2007)	2008 (Portaria n 41, de 27/12/2007)	2009 (Portaria n 932, de 30/07/2008)
Creche	0,80	-	-
Creche em tempo integral	-	1,10	1,10
Creche em tempo parcial	-	0,80	0,80
Pré-escola	0,90	-	-
Pré-escola em tempo integral	-	1,15	1,15
Pré-escola em tempo parcial	-	0,90	1,00
Séries iniciais do ensino fundamental urbano	1,00	1,00	1,00
Séries iniciais do ensino fundamental rural	1,05	1,05	1,05
Séries finais do ensino fundamental urbano	1,10	1,10	1,10
Séries finais do ensino fundamental rural	1,15	1,15	1,15
Ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,25
Ensino médio urbano	1,20	1,20	1,20
Ensino médio rural	1,25	1,25	1,25
Ensino médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30



Ensino médio integrado à educação profissional	1,30	1,30	1,30
Educação especial	1,20	1,20	1,20
Educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20
Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,70	0,70	0,80
Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70	0,70	1,0
Creche conveniada em tempo integral	-	0,95	0,95
Creche conveniada em tempo parcial	-	0,80	0,80
Pré-escola conveniada em tempo integral	-	1,15	1,20
Pré-escola conveniada em tempo parcial	-	0,90	1,00

Fonte: FNDE (Brasil, 2009b) apud Sartori, 2011.

Ao analisar a Tabela 1, percebemos que a Educação de Jovens e Adultos possui um dos mais baixos valores para ponderação. De acordo com Sartori (2011: 107) “Embora aumentando 0,10 em relação à proposição inicial, ainda assim a EJA se mantém, junto a creche, com o fator mais baixo dos 23 níveis de ensino apresentados no quadro”. Ainda segundo o autor (Idem: 106) “Percebe-se que temos ainda um caminho a trilhar na luta pela isonomia da EJA frente às demais modalidades e etapas de ensino”.

Depois de estabelecida as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96- LDB) no Brasil, muita discussão em torno do sentido da EJA se configurou, na qual destaca-se o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº. 11/2000) onde traz uma concepção de EJA como modalidade de Educação Básica.

Já a Resolução CNE/CEB nº. 01/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e ressalta a importância de um perfil próprio para a modalidade.

Nesta perspectiva podemos observar o quanto é necessário o reconhecimento da EJA como uma modalidade fundamental da educação básica bem como suas especificidades no contexto da produção social da desigualdade no Brasil.

Hoje, se faz necessário conceber a educação de jovens e adultos a partir de uma nova concepção, ou seja, reconhecer em cada jovem e em cada adulto como sujeito de direitos e consequentemente pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito.



Desta forma, torna-se relevante analisar os indicadores oficiais a fim de possibilitar um diagnóstico da situação da educação de jovens e adultos no Brasil.

Ao levantar os indicadores estatísticos das diferentes regiões, e conforme o Mapa do Analfabetismo (2003: 7) pode-se constatar que: “regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são os que apresentam os piores indicadores”.

Segundo o Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA (2010) “destaca a permanência de disparidade elevada nos índices de analfabetismo nas áreas rurais, em relação a todas as demais categorias”. Assim, ao analisar os indicadores estatísticos observa-se uma grande disparidade entre as regiões brasileiras e, segundo Relatório do IPEA (2010: 4) “Pode-se atribuir tais desempenhos às seguintes causas: fluxos migratórios, envelhecimento da população e é claro o nível de acesso aos cursos de alfabetização e educação de jovens e adultos”.

O documento elaborado pelo IPEA ressalta que embora haja grandes disparidades, progressos têm sido alcançados. É importante destacar que em 2004, oito estados nordestinos registravam taxas superiores a 20% e, após 05 (cinco) anos caiu para três estados.

Ainda o referido documento levanta duas situações de estados brasileiros que registraram aumento do número absoluto de analfabetos. E para surpresa, isso ocorreu nos estados de Mato Grosso e de Santa Catarina.

Conforme o Censo Demográfico 2010 há no Estado de Santa Catarina 202.422 pessoas de 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, o que corresponde a 4,1% da população catarinense.

Para discutir as questões pertinentes a Educação de Jovens e Adultos no município de Joinville, verificou-se como o município se constituiu ao longo dos anos.

Hoje, segundo Censo 2010, Joinville tem 515.288 habitantes, sendo que destes 96,6% situam-se em áreas urbanas. No entanto ao buscar conhecer um pouco da história desta cidade, percebe que a cidade cresceu desordenadamente. A industrialização que teve início após a 2.ª Guerra Mundial trouxe profundas mudanças, ocasionando desta forma um grande fluxo migratório de milhares de famílias principalmente do interior de Santa Catarina e do Paraná.

Joinville tornou-se uma espécie de “terra da promessa” quando à população, relativamente estável, juntaram-se em pouco espaço de tempo milhares de pessoas de diversas origens, profissões e classes sociais. Convém lembrar que essas pessoas trouxeram, além das suas dificuldades e esperanças, a cultura dos seus locais de origem, implantando novos ingredientes ao cotidiano da cidade. Criaram uma nova história, desenraizada e que precisa ser pensada para que a história contada pelas elites econômicas, que enaltece os imigrantes, não exclua e desqualifique aquele que ajudou a construir uma das maiores cidades do Estado de Santa Catarina (Costa; Gabardo; Freitas, 2005: 120).

Com o crescimento da industrialização houve então a necessidade de mão-de-obra qualificada, assim a educação precisava adequar-se às exigências da indústria. Neste contexto a Secretaria Municipal de Educação de Joinville, como atualmente é nomeada, teve um papel primordial no atendimento de crianças e adolescentes.

Na década de 80, embora havendo a preocupação no atendimento de crianças e adolescentes, o número de escolas não era suficiente para atender a demanda. Conforme (Costa; Gabardo; Freitas, 2005: 129), “nessa época havia 4.535 crianças fora da escola”.



Ao retomar a temática da Educação de Jovens e Adultos deve-se deixar claro que segundo Sartori (2011: 66) “a EJA é entendida como uma dívida social, um direito negado em determinado momento histórico a jovens e adultos, e os poderes públicos são chamados a buscar formas de recompor esse direito através da legislação”. Segundo o Censo Demográfico 2010 há no município de Joinville cerca de 9.105 pessoas maiores de 15 anos que não sabem ler e escrever, correspondendo a um percentual de 2,3%.

É importante destacar que o número de analfabeto acima citado representa somente a população analfabeta de Joinville, não sendo considerados os analfabetos funcionais.

O Censo Demográfico 2010 apresenta o número de “pessoas de 25 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, sem instrução e fundamental incompleto, pessoas responsáveis”, totalizando assim 49.455 pessoas. Já com relação as “pessoas de 25 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, sem instrução e fundamental incompleto, cônjuge ou companheiro (a)”, há cerca de 35.332 pessoas. Ao somar estes valores absolutos de pessoas responsáveis e cônjuge ou companheiro (a) temos: 84.787 pessoas sem instrução e ensino fundamental incompleto. Considerando que neste valor está incluso o número de analfabetos podemos ressaltar que há em Joinville cerca de 75.682 pessoas que não concluíram o ensino fundamental.

É importante ressaltar que neste indicador o IBGE destaca somente as pessoas de 25 anos ou mais, não sendo considerados os jovens entre 15 a 24 anos que com certeza aumentaria ainda mais os valores e os indicadores do município.

A partir deste valor podemos chegar ao percentual de pessoas que não concluíram o ensino fundamental, ou seja, 14,7% da população joinvilense. Diante deste percentual entende-se o quanto se faz necessário o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos, bem como a implementação de políticas públicas específicas para a EJA.

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação dispõe de 28 Escolas Municipais que atendem turmas de EJA e 13 extensões. É importante mencionar que entre as extensões encontra-se a Penitenciária Industrial de Joinville, o Presídio Regional de Joinville, o CASEP – Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório, Centro POP (Centro de Referência Especializado em Atendimento a População em Situação de Rua) assim como diversas instituições de reabilitação.

Dessa forma destacam-se os seguintes programas desenvolvidos pela Educação de Jovens e Adultos - Secretaria Municipal de Educação de Joinville.

Presencial 1º Segmento (Séries Iniciais do Ensino Fundamental):

Esta modalidade destina-se a jovens e adultos a partir de 15 anos, não alfabetizados ou que não concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental. Tem como objetivo oportunizar o domínio de instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.

Presencial 2º Segmento (Séries Finais do Ensino Fundamental):

Esta modalidade de EJA foi desenvolvida por uma equipe de professores e de supervisores da EJA da Secretaria Municipal de Educação. A modalidade possui uma carga horária de 1600 horas, conforme estabelece a Resolução nº 03/2010 e as aulas ocorrem ao longo das semanas



em encontros diários de 2ª a 5ª feira, das 18h30min às 22h. Dessa forma o aluno concluirá o Ensino Fundamental (6º ao 9º série) em 02 (dois) anos.

A proposta da modalidade é fazer com que o aluno seja o sujeito de sua aprendizagem, através de uma organização metodológica onde a sala de aula se organize em grupos de trabalho.

Ensino Modular:

Esta é uma modalidade considerada semipresencial, aonde o jovem/adulto vai para escola uma ou duas vezes na semana, tira dúvidas com um professor habilitado, participa de um aulão como é chamado e na sequência realiza uma avaliação. O aluno vai eliminando uma disciplina de cada vez, sendo que este deverá realizar todas as avaliações correspondentes para cada disciplina. As avaliações foram elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação e o aluno dispõe de apostilas para cada matéria a fim de possibilitar seus estudos em horários alternativos. No entanto, a fim de atender a Resolução nº. 03/2012, esta modalidade de Educação está em fase de terminalidade, pois não atende a Resolução citada acima.

Telessala (Séries Finais do Ensino Fundamental):

A telessala utiliza a metodologia do Telecurso 2000, assim, há um único professor (mediador de aprendizagem) que trabalha com todas as disciplinas. É importante ressaltar que nesta modalidade o estudante trabalha com blocos de disciplinas, assim o estudante pode iniciar em uma turma sempre que estiver começando uma nova disciplina.

PROEJA-FIC:

É o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com ensino fundamental que tem por objetivo oferecer educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade regular.

Este programa faz parte das diversas ações destinadas a promover formação profissional ao maior número possível de pessoas em todo o país e são realizadas entre o Ministério da Educação - MEC, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs e os municípios.

PROJOVEM URBANO:

O Projovem é um Programa do Governo Federal, destinado a jovens entre 18 a 29 anos, com o objetivo de proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre: (1) Formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental/EJA; (2) Qualificação Profissional, com a certificação de formação inicial; (3) Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última década, as tensões sociais se ampliam e a Educação de Jovens e Adultos passou a ser expressa por diferentes ações, programas e projetos contribuindo para uma reconfiguração da EJA. Já é possível constatar que ao falar em Educação de Jovens e Adultos, há que se incluirmos as reflexões sobre as desigualdades e injustiças sociais produzidas pelo modo de produção capitalista ao longo dos tempos.



Ao investigar o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no município de Joinville pode-se constatar que há avanços e recuos. Muitas foram as idas e vindas na procura de fontes históricas, de forma que fosse possível a compreensão e análise da implementação de Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no município. Entretanto, constatou-se falta de informações e documentações específicas desta modalidade de ensino.

Analisando os indicadores sociais observa-se que ainda há muito para fazer. No entanto, o presente artigo não pretende esgotar a análise sobre a situação da Educação de Jovens e Adultos neste município, e sim subsidiar o exercício da reflexão sobre o processo de implementação das políticas públicas para a EJA. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire fala do ser humano histórico, cultural, inacabado e que este ser deve estar consciente do seu inacabamento. Ainda segundo o autor, (Freire, 1996: 55) “a inconclusão que se reconheci a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo de busca”. Esta busca, não é individual, é coletiva, pois nos fazemos com o “outro”. Diante disto, cabe, portanto, as políticas públicas, ente de representação, levar a cabo o cumprimento de direitos e deveres criando e recriando mecanismos democráticos de acessibilidade de diferentes contextos e sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, I.A; Gabardo, C. V. L; Freitas D. A. (2005) *Tempos de educar: os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC – 1851/2000.* – Joinville: UNIVILLE.

Di Giorgi, C. (1989) *Escola Nova.* São Paulo: Ática.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* – 3ª ed. - São Paulo: Paz e Terra.

Gohn, M. da G. (1997). *Teorias dos Movimentos Sociais – Paradigmas clássicos e contemporâneos.* São Paulo: Edições Loyola.

Gohn. M. da G. (1999). *Movimentos sociais e educação.* – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

Santos, A. R., Viana, D. (2011). Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In: Soares. L. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas* (p. 23-47). Belo Horizonte: Autentica Editora.

Haddad, S. (1988) Educação de Adultos: Um início de conversa sobre a nova lei de educação. *Em aberto.* Brasília, 7, n.38, abr/jun.

INEP (2003). *Mapa do Analfabetismo no Brasil.* Acesso em janeiro, 19, de 2012 em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf.

IPEA (2010). *Comunicado do Ipea n. 70 – Dezembro de 2010. Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil – Período 2004 – 2009.* Acesso em fevereiro, 20, de 2012, em:



http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101209_comunicadoipea70.pdf

ⁱ - Documento publicado em 1932, e que traz como proposta central transformar a escola essencialmente pública e laica e de obrigatoriedade do ensino elementar (Di Giorgi, 1989).

OBSERVANDO PRÁTICAS, TECENDO CONCEITOS: UM ESTUDO SOBRE AS CULTURAS DE EJA EM CAXIAS DO SUL/BRASIL (1998-2012)

Bruna CONRADO I bru_conrado@hotmail.com

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)/ CAPES

NILDA STECANELA I nildastecanela@terra.com.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)

RESUMO

Filiado à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, a escrita que aqui se apresenta trata-se dos primeiros indícios e buscas de uma pesquisa de mestrado, que tem como objetivo a tessitura do conceito de *Culturas de EJA* que se constituíram no espaço das Escolas Municipais de Caxias do Sul no período compreendido entre os anos de 1998 e 2012, a partir do rastreamento das práticas produzidas nas vivências dos princípios do Tema Gerador Freireano presentes no planejamento e nas narrativas dos professores da EJA. História e Cultura são concebidas no campo da História Cultural e, assim, entendidas como elementos da vida cotidiana a partir das contribuições de autores como Pesavento (2005), Burke (1992) e Chartier (2002). Os procedimentos metodológicos para a construção da narrativa histórica compõem-se pela análise documental combinada com a história oral. Assume-se uma atitude detetivesca ao explorar a cultura material das escolas, especificamente as Redes Temáticas construídas e organizadas no processo dialógico inspirado nas produções de Paulo Freire, assim como um olhar atento ao escutar e ler as narrativas daqueles que protagonizaram a história que esta comunicação procura tematizar.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos, tema gerador Freireano, culturas de EJA.



INTRODUÇÃO

A escrita que aqui se apresenta trata-se dos primeiros indícios de uma pesquisa de Mestrado vinculada à linha de História e Filosofia da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). O projeto está ancorado no projeto matriz “Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais”. A pesquisa se encontra em fase de composição das fontes e objetiva o rastreamento das práticas de EJA e a tessitura do conceito de culturas de EJA a partir dos Temas Geradores construídos e praticados nas Escolas Municipais de Caxias do Sul no período de 1998 a 2012.

Sabe-se que a década de 90 foi um período em que a EJA passou a ser vista de maneira mais específica na Rede de Ensino Municipal de Caxias do Sul e que o ano de 1998 evidencia um momento específico na sua história, marcado pela reestruturação curricular a partir da metodologia dialógica via Tema Gerador Freireano.

O que se percebe neste cenário é que a EJA, enquanto modalidade de ensino ofertada em algumas escolas, tem uma trajetória particular dentro da Rede Municipal de Ensino. Trajetória essa que “fundamenta” o que a EJA é hoje uma vez que se torna o que se é pelas experiências e práticas que se vivencia, pela história que se constrói e pelas reflexões que se faz acerca delas, as quais permitem construir as representações que se tem do que é “ser” EJA e que, conseqüentemente, guiam suas práticas.

Identificar quais Culturas de EJA se constituíram através deste processo passa a ser um desafio, enfrentado com base nos princípios da História Cultural, tendo as contribuições de autores como Pesavento (2005), Burke (1992) e Chartier (1990) na compreensão da história e da cultura como elementos da vida cotidiana.

A história cultural perfaz o pano de fundo para os caminhos metodológicos escolhidos na construção da narrativa, sendo que a exploração das fontes documentais, especificamente as Redes Temáticas construídas pelas escolas, combinadas com a história oral, veiculada nas entrevistas com professores que protagonizaram estas práticas se constituem como parte da composição das fontes. Os primeiros indícios da pesquisa se estruturam em dois aspectos: inicialmente o reconhecimento do cenário macro (nacional), através de uma breve passagem pela história da EJA no Brasil até os desafios atuais. Em seguida, o reconhecimento do cenário micro (municipal) no recorte temporal escolhido (1998-2012), relacionando-o com o movimento o planejamento via Tema Gerador Freireano e seus pressupostos. Neste segundo item e nas considerações finais, alguns entrelaçamentos com o conceito de cultura escolar já começam a ser desenhados.

1. REVISITANDO A EJA: SUA HISTÓRIA NO BRASIL E OS DESAFIOS ATUAIS

Inicialmente é preciso que tenhamos clareza de por onde estamos transitando e que compreendamos a EJA e sua complexidade.

A EJA é uma modalidade de ensino, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Segundo a LDB, na seção V, Art. 37º:



Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A legislação prevê um olhar diferenciado para o alunado da EJA sublinhando a especificidade desse público. A história nos mostra que nem sempre foi assim... Partindo do princípio de que nos fazemos historicamente é importante que busquemos brevemente compreender como a trajetória da EJA vem sendo desenhada em nosso país. Haddad e Di Pierro (2000), com seus escritos, esclarecem estes percursos.

As práticas de EJA não são recentes no Brasil. No período colonial os religiosos já exerciam alguma instrução aos adultos. Sem ser uma prioridade em termos de políticas, somente no Império é que datam novas ações em termos de educação de adultos. A primeira Constituição, de 1824, passou a garantir “uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” deixando subentender que seriam inclusos os adultos, o que na prática não se efetivou. Segundo Haddad e Di Pierro (2000: 2) “Ao final do Império, 82% da população com idade superior a 5 anos era analfabeta”. Já havíamos iniciado a história do analfabetismo no nosso país.

O período da Primeira República apesar de ter sido fomentado por grandes propostas de reformas educacionais pouco efeito prático teve em função de questões orçamentárias. Passados 30 anos, o censo de 1920, apontava que 72% da população acima de 5 anos ainda permanecia analfabeta. Nada havia sido feito por estes durante o período de trinta anos. Haddad e Di Pierro (2000: 3) afirmam que “Até este período, a preocupação com a EJA praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas”. Porém, com o desenvolvimento do país, o processo de industrialização e a urbanização, os índices de escolarização começaram a ser comparados aos de outros países o que despertou naqueles que estavam no comando e na população, uma preocupação. A educação escolar então começou a ser observada.

Somente com a promulgação da Constituição de 1934 e de seu extensivo Plano Nacional de Educação, é que a EJA passou a ser reconhecida como uma extensão do ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Além disso, verbas passaram a ser destinadas para ela o que possibilitou a articulação de algumas ações. Concomitantemente a isto, cada vez mais se relacionava a educação ao desenvolvimento do país o que passou a colocar a EJA como uma “condição necessária para que o Brasil se realizasse como uma nação desenvolvida” (Haddad & Di Pierro, 2000: 5).

Haddad e Di Pierro (2000), dizem que o início da década de 60 sublinha um período determinante para a EJA que temos hoje, pois, neste período começou a se pensar a EJA como uma modalidade de ensino específica, que atende um público específico e que, conseqüentemente, não poderiam ser expostos a práticas pedagógicas como as que são submetidas crianças que frequentam a escola em idade “correta”. Tais discussões desenvolvidas em eventos oficiais repercutiram numa nova maneira de pensar e de fazer a EJA.



Este período é importante, pois, no cerne dessas discussões estava Paulo Freire, defendendo a EJA como uma possibilidade de inserção do adulto na vida política do país. Freire disseminava seus ideais de educação popular defendendo a dialogicidade em contrapartida à educação bancária, a superação da consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade, a libertação dos homens até a transformação social e política do meio em que vivem. Para Freire, a educação é um ato político e assim deve ser entendida por seus educadores – educandos. Giron (2007) define a educação popular como:

Uma proposta educacional voltada aos interesses populares (produzida pelas classes populares ou para as classes populares) visando, fundamentalmente, a ser uma educação democrática, ou seja, propiciar maior conscientização aos excluídos da sociedade, para que lutem pela garantia dos seus direitos como cidadãos. Suas práticas estão, predominantemente voltadas para o exercício da cidadania, para a afirmação e desempenho do papel que as classes populares deveriam assumir no cenário político e social (Giron, 2007: 58).

Por conta destas discussões a EJA passou a ser vista como uma educação política e as preocupações passaram a extrapolar os aspectos pedagógicos relacionados ao ensinar e ao aprender. Vinculou-se fortemente à cultura popular por ter lhe sido atribuída “uma forte missão de resgate e valorização do saber popular” (Haddad & Di Pierro, 2000: 7). Fica claro assim que neste momento da história, Educação de Jovens e Adultos e educação popular estavam estritamente relacionados, vinculando a EJA ao papel de um poderoso instrumento político.

Neste cenário, o país sofre o golpe militar e o governo implanta o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – tentando, ao mesmo tempo, dar conta da escolarização e dos objetivos políticos. Entre reformas e críticas o MOBRAL, por volta de 1970, abre espaço para o Ensino Supletivo apresentando-se como uma “nova concepção de escola” (Haddad & Di Pierro, 2000: 11).

A Constituição de 1988 marcou o período de redemocratização do país e assegurou o direito das pessoas jovens e adultas à educação fundamental e responsabilizou o Estado pela oferta gratuita, o que no plano das ações pouco se fez. O mandato de José Sarney (1985 a 1990) foi marcado pela ruptura com o MOBRAL por acreditar-se que este se configurava como uma “educação domesticadora e de baixa qualidade” (Haddad & Di Pierro, 2000: 15), típica de um regime autoritário. Em 1985 o MOBRAL se transformou na Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, extinta pelo governo Collor em 1990, passando a responsabilidade da oferta da EJA para os municípios. O cenário de redemocratização e de liberdade de expressão abriram espaços para que as práticas de EJA, baseadas nos ideais de educação popular, voltassem a ser difundidas.

Nesta década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reservou dois artigos à EJA que poucas novidades trouxeram. Previsto pela LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), apresentado em 1998, ao longo de suas reconstruções inspirou-se no paradigma da educação continuada ao longo da vida. Sob este olhar, os desafios, segundo Haddad e Di Pierro (2000) seriam: erradicar o analfabetismo, treinar o público de EJA para o mercado de trabalho e ofertar uma educação permanente. Uma nova visão à EJA começava a ser tecida.



A criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) previsto pela LDB 9394/96, não reservou parcela financeira à EJA. Na tentativa de reestruturá-lo, o Governo Lula (2003-2010) propôs o FUNDEB, fundo para financiar toda a Educação Básica e não somente o Ensino Fundamental como o FUNDEF previa. O governo Lula iniciou seu mandato colocando a alfabetização de jovens e adultos como uma prioridade e, como proposta de ação, implementou o programa “Brasil Alfabetizado” que visava de uma maneira descentralizada entre Estados, municípios e organizações sociais alfabetizar jovens e adultos. O programa recebeu críticas por assemelhar-se em alguns aspectos a campanhas de alfabetização que o Brasil aderiu ao longo de sua história e que poucos resultados efetivos trouxeram, porém continua em vigor até os dias atuais.

A EJA é hoje um dos grandes desafios da Educação Brasileira. Na última década passou por uma ressignificação do seu público, recebendo em suas salas de aula uma maioria jovem/adolescente e declinando no percentual de alunos adultos. O que era para ser uma política com prazo de validade, uma modalidade temporária uma vez que o analfabetismo fosse erradicado, vem observando sua demanda crescer cada dia mais por um movimento que podemos denominar “juvenilização da EJA”: os jovens “desajustados” da Educação Regular, protagonistas de insucesso escolar, migram para as turmas de EJA por motivos diversos que vão das dificuldades de aprendizagem aos problemas disciplinares e de convivência. O resultado desse movimento é uma diversidade de público e, conseqüentemente, de mundos, de interesses, de olhares, de pensamentos. Talvez essa seja uma das principais características da EJA nos dias atuais e também aquela que lança o desafio maior: organizar os interesses particulares e coletivos de maneira que o objetivo maior da escola se efetive, a aprendizagem.

Trata-se de um público que já viveu por diversos momentos em sua caminhada escolar as trilhas do insucesso e que encontra na EJA uma oportunidade de conclusão eficaz do Ensino Fundamental ou Médio. Justamente por essa trajetória, se configura como um grupo que requisita um olhar diferenciado, que precisa ser entendido na sua singularidade. É preciso que se reveja e se descubra quais as suas necessidades, quais as suas demandas, que se abra espaço para o diálogo, que se deixe aguçar a percepção sensível para o que acontece nesses espaços e, mais do que isso, que se repense o fazer da escola, pois no Ensino Regular esse aluno vivenciou o fracasso.

Esse movimento desencadeia uma problematização dos cenários da EJA, tanto na dimensão política, como na dimensão cultural e pedagógica.

2. A EJA EM CAXIAS DO SUL E O ENCONTRO COM O TEMA GERADOR

A municipalização da EJA proposta pelo governo nacional em 1990 repercutiu em Caxias do Sul especificamente em 1993. Data desse ano a oferta da EJA na Rede Municipal a partir de um programa proposto pela Secretaria Municipal de Educação denominando “Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos”. Segundo Stecanela, (2013), neste momento, a Secretaria juntamente com o coletivo de professores propôs a construção de um Projeto Pedagógico específico para a modalidade EJA no âmbito das diretrizes para a Educação Municipal. O documento alertava para a importância do respeito aos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para o processo de aprendizagem.



Nesse período a EJA se restringia às séries iniciais do Ensino Fundamental. Este fato se deve ao cenário nacional da época, uma vez que o objetivo da erradicação do analfabetismo era uma bandeira levantada nacionalmente, vinculada aos fins econômicos, políticos e de desenvolvimento do país. Com a promulgação da LDB 9394/96 e com a nova visão de EJA que se instaurava para além do processo de alfabetização começou-se a pensar uma EJA não somente para a erradicação do analfabetismo, mas também como uma educação permanente. O município de Caxias do Sul, em consonância com as demandas nacionais, começou então a gestar um novo projeto de educação para a EJA.

O ano de 1998 marca nova fase para a EJA na Rede Municipal de Caxias do Sul em termos de concepção de educação e também de proposta metodológica. A gestão de governo vigente no período de 1997 a 2004 pautou-se na Administração Popular e propôs um projeto de educação denominado Educação Cidadã. A EJA, configurando-se como uma das cinco diretrizes norteadoras do Programa Municipal de Educação desse período, tornou-se foco de muito estudo e construção.

O projeto “Educação Cidadã” teve como primeira ação a construção coletiva do Plano Municipal de Educação envolvendo pais, alunos, funcionários e professores. Sua construção orientou-se por cinco eixos de discussão: Gestão democrática; Princípios de convivência; Formação e valorização profissional; Reestruturação Curricular; e Avaliação. O trabalho coletivo apresentou-se como um dos princípios da Secretaria de Educação para o desenvolvimento de sua proposta de educação.

Em específico, o item “Reestruturação Curricular” apontava uma discussão a respeito da nova escolha metodológica que estava por vir. Nele, segundo Giron (2007: 96) se discutiu: “o que deveria ser trabalhado na escola, com relação aos conteúdos e métodos educacionais, e no que eles poderiam contribuir para transformar a realidade social.” A partir disso, definiu-se no Plano Municipal de Educação que:

O ponto de partida para a construção do currículo deve ser a realidade, visando a transformação social; o processo de ensino e de aprendizagem deve estruturar-se numa perspectiva socioconstrutivista; o diálogo entre os diferentes saberes (saber popular e conhecimento sistematizado) deve acontecer o tempo todo; favorecer a reorganização dos tempos escolares (Giron, 2007: 97).

As práticas educativas deste período implementaram os princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire em contrapartida à concepção tradicional de ensino e de aprendizagem, colocando a vida diária do aluno como ponto de partida para o processo de ensino e de aprendizagem. O objetivo era encontrar uma forma de propor a EJA de modo a garantir o acesso e a permanência e, como pressuposto epistemológico, a construção coletiva de um currículo que partisse do saber popular e que dialogasse com o conhecimento sistematizado. Mais do que conteúdos dispostos em listas e com pré-requisitos, o processo previa a “seleção” de conteúdos conforme a necessidade do aluno, visando a transformação da sua visão de mundo. De acordo com a proposta defendida por Freire, e implementada pela SMED, a relação professor-aluno se estabelece a partir do diálogo, não somente entre eles mas, principalmente, com a realidade do aluno e da comunidade, com os saberes de experiência



feitos, pelo viés das culturas que acompanham as trajetórias das pessoas, daí a escolha pela Metodologia Dialógica.

A partir da discussão, no ano de 1998, algumas escolas passaram a ser orientadas e assessoradas pela Secretaria de Educação e pautaram suas ações e seu planejamento na Metodologia Dialógica, protagonizando o que foi denominado de “reestruturação curricular pela via do Tema Gerador Freireano”. A implantação da proposta teve como assessor e formador direto o professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva (além de alguns assessores da SMED de Porto Alegre), ex-assessor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante o governo de Luiza Erundina, tendo Paulo Freire como secretário de educação.

Neste cenário, e sob a orientação do Tema Gerador, a EJA começa a ser ofertada no segundo semestre de 1998, através de um projeto piloto, na Escola Municipal Presidente Tancredo de Almeida Neves, denominado Programa de Educação de Jovens e Adultos mantendo a mesma sigla PROEJA. A reestruturação ficava por conta da organização curricular por Totalidades, incluindo as séries finais do Ensino Fundamental. A organização por totalidade remete a um fazer pedagógico, de ensino e de aprendizagem, com uma nova visão, não mais com conteúdos fragmentados e hierarquizados, mas pensados de uma forma global e interdisciplinar.

O projeto só foi colocado em prática em agosto de 1998, pois os seis meses iniciais daquele ano foram dedicados aos estudos coletivos da equipe de professores designados para efetivarem esse projeto. Percebe-se que a implantação e implementação de uma proposta diferenciada como tentativa de dar conta das demandas da EJA, naquele período, foi gestada a partir do trabalho coletivo e desta forma, se configurando como uma proposta inédita até então. Naquele momento as turmas eram majoritariamente compostas por adultos.

A “combinação” dos saberes populares que os alunos de EJA traziam de suas trajetórias, com os saberes sistematizados que a escola fazia emergir a partir das suas experiências se apresentavam como uma “fórmula” para o surgimento de uma postura ativa do jovem/adulto na sociedade em que estava inserido. Segundo Giron, (2007: 115-116) “A metodologia pretendia, através da educação, colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mediante a ampliação da consciência e a superação da alienação”. Dessa maneira, as ações propostas na escola visavam um fazer que extrapolasse esse espaço “escola” para outros espaços da sociedade onde pudessem estar tornando-se seres ativos. Isso proporcionou o estabelecimento da relação professor-aluno de maneira horizontal e pautada no diálogo.

O diálogo é justamente o marcador pedagógico que confere ao Tema Gerador o caráter inovador da proposta. Pautado nas formulações de Paulo Freire, a metodologia dialógica parte do princípio que as relações entre os homens se fazem a partir do diálogo, considerado momento de criação. Segundo suas reflexões, a palavra é considerada a essência e o princípio do diálogo, potencializando o processo de ação-reflexão e intervenção do homem no mundo. Para Freire, o silêncio nada criaria, pois o agente desse processo, a palavra não está presente: “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significações enquanto homens” (Freire, 2011: 109). O diálogo apresenta-se como princípio para a construção da consciência crítica, presente no projeto educativo proposto, logo, deveria ser a base para a nova proposta,



considerando os dizeres de Freire (2011: 115), “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

É justamente por meio da palavra que a Metodologia Dialógica ganha corpo através do Tema Gerador. Ressalta-se que os Temas Geradores não foram, na sua essência, pensados enquanto metodologia de trabalho pedagógico para educação escolar. Eram inicialmente ideais de educação, protagonizados pelos movimentos sociais e que, gradativamente, a partir da década de 80 foram convertidos em práticas institucionalizadas.

A conversão da Educação Dialógica proposta por Paulo Freire em metodologia de ensino se deu pelo Tema Gerador, o qual, através de um Contratema e de uma questão geradora originava as Redes Temáticas. O trabalho era baseado em falas “colhidas” junto à comunidade as quais expressassem problemáticas vivenciadas naquele espaço. Quando problematizadas, se transformavam na chave para a elaboração do currículo para determinada comunidade. A fala, ou seja, a palavra marca justamente a busca pelo conteúdo, pela escolha de quais conhecimentos seriam privilegiados.

Pensar o Tema Gerador como metodologia, como prática, leva a uma educação escolar extremamente articulada com aqueles que a vivenciam, leva a pensar em uma escola que não se separa do mundo, da realidade, nem mesmo pelos seus muros e tampouco poderá ser compreendida e praticada se não for assim “idealizada” e pensada por seus educadores. Sobre isso, Freire afirma:

É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens – mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seus atuar sobre a realidade, que é a sua práxis. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (Freire, 2011: 136-137).

Algumas leituras e análises iniciais apresentam indícios de como essa proposta se organizava. Em um primeiro momento, os professores ingressavam na realidade da comunidade atendida realizando uma pesquisa denominada “pesquisa sócio-antropológica”. Nela eram levantados alguns dados da comunidade bem como o levantamento de quais seriam os problemas que a comunidade estaria enfrentando. Tratava-se de um momento extremamente importante do processo uma vez que desse momento eram levantadas as falas significativas, que expressavam a leitura que a comunidade tinha dessa realidade. Segundo Gouvêa (2004: 195), “Há, portanto, a exigência ética de ouvir as realidades latentes, de realizar uma pesquisa sociocultural que resgate os discursos polifônicos do espaço escolar [...], as vozes e falas dos diferentes sujeitos.”.

É importante ressaltar que a fala que passa a servir de base para o Tema Gerador, é uma fala que demonstre/ “contenha” contradições no que se refere à visão de mundo daquela comunidade, pois esta ao longo do processo educativo, através da problematização e do confronto com o conhecimento sistematizado, será o meio pelo qual se dará a construção do conhecimento. Para a fala se converter em um Tema Gerador é importante que ela possibilite essa problematização, acrescentando novas reflexões levando a superação da consciência



ingênua para a consciência crítica. Outro aspecto importante é que a construção do conhecimento nesta concepção de educação passa diretamente pela ação, pela intervenção no mundo e a elas o Tema Gerador deve servir:

A partir dos problemas, necessidades, conflitos e contradições vivenciadas e dos limites explicativos presentes nas falas, podemos delimitar as dificuldades que a comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas, para interagir na realidade local, pois, a fala deve ser a reveladora do pretexto – do pré-texto, da necessidade problemática, da contradição, e não simples motivação pedagógica (Gouvêa, 2004: 201).

Definido então o Tema Gerador, inicia-se a organização da Rede Temática, ou seja, da rede de relações estabelecidas a partir das falas selecionadas da comunidade na qual se estruturariam o currículo. De forma sintética, trata-se da sistematização, construída coletivamente a partir da pesquisa socioantropológica, onde se tornam presentes os principais aspectos problematizantes da comunidade alvo da pesquisa manifestados nas falas selecionadas. Partindo do Tema Gerador, do Contratema e da Questão Geradora, a Rede Temática apresenta os problemas e as visões a serem superadas de maneira inter-relacionada entre a micro, meso e macro estrutura do sistema social, em geral, associadas aos seguintes elementos: trabalho, habitação, saúde, educação e relações sociais.

O Contratema se referia à visão dos educadores, seria uma fala que “desmontaria” o Tema Gerador. Através dele se daria toda a problematização proposta a partir Tema Gerador, por isso apresentar-se-ia de forma ampla a fim de contemplar as diversas relações que se estabeleceriam, ao longo da rede, com as áreas do conhecimento trabalhadas. Já a Questão Geradora seria uma elaboração dos professores a partir do Tema Gerador visando a ruptura com a visão de mundo apresentado nele. Nela estaria contemplado o ponto inicial, a visão da comunidade até as perspectivas de superação problematizada pelo grupo de educadores.

Após a construção da Rede Temática, o momento seguinte, e de importância igual, seriam as programações – geral, por área e de sala de aula – sempre tendo como base as falas presentes na Rede e as relações estabelecidas nela. A programação de sala de aula organizava-se em três momentos que aqui serão explicitados brevemente. O ER (Estudo da Realidade), primeiro momento, caracteriza-se pela problematização inicial onde se investiga e levanta o entendimento dos alunos em relação a um determinado assunto; a OC (Organização do Conhecimento) seria o segundo momento onde o professor traria para a discussão alguns aspectos vinculados ao conhecimento historicamente sistematizado para a ampliação do entendimento do aluno; por fim, a AC (Aplicação do conhecimento) seria a transferência do conhecimento construído para a ação, para o real.

O processo de construção das redes caracterizou-se como um momento de muito estudo e trabalho coletivo, onde o desafio de dar significado à educação para aqueles adultos que estavam tendo uma “nova chance” os desafiava a ousar. Os indícios trazidos pela pesquisa pré-exploratória nos indicam quão particular deve ter sido esse processo em cada escola, em cada comunidade. Ao que tudo indica, pelas narrativas escritas e orais às quais já tivemos acesso, a organização do currículo escolar pela via do Tema gerador Freireano, configurou-se como um processo único que possibilitou aos alunos perceberem-se como sujeitos de suas histórias, talvez essa, a herança mais forte deixada por essas práticas. Particularmente, essas



evidências desafiam a rastrear as culturas de EJA que se constituíram nesse cenário. Será a realidade semelhante ao que narram os interlocutores empíricos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRELAÇAMENTOS COM A CULTURA ESCOLAR

Uma série de inquietações surgem ao perceber como essa história foi concebida e se multiplicam ao iniciar o rastreamento das práticas que emergiram dessa proposta metodológica: De que forma os ideais e políticas públicas se convertem em práticas escolares? Quais as representações que estavam nestes Temas Geradores? Para quem era pensada a EJA? Em que frequência essas falas ecoavam?

Tendo em vista que o olhar que se busca nessa pesquisa, em nenhum momento, pretende ser romântico e idealista mas sim realista, crítico e analítico, muitas coisas devem ser levadas em conta. Inicialmente é preciso se ter consciência que nesse momento, novas culturas de EJA começaram a se instaurar nesse espaço. Tratava-se de um novo grupo, nova proposta, uma nova forma de conceber a EJA e que conseqüentemente gestaram novas práticas, novas culturas. Veja que falo em culturas e não em cultura uma vez que o conceito de cultura que permeia essa pesquisa a entende como uma construção do homem, ou seja, cada grupo inserido em uma realidade produzirá uma cultura específica. Transpondo para o espaço da escola, estaríamos tratando igualmente de culturas escolares (no plural)? Poderíamos buscar especificamente culturas de EJA?ⁱ

Acima dessa discussão acerca da metodologia proposta é preciso ter clareza e consciência do quão definidor do processo educativo é essa questão, pois a metodologia adotada por um professor, por uma rede de ensino é o seu próprio entendimento do que seja educação. Modificar a metodologia enquanto proposta não necessariamente signifique modificar o fazer desse professor, assim como “modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já fez parte da cultura escolar. Novas práticas não se instalam de um momento para o outro.” (Giron, 2007: 172). Sob esse pensamento, esse momento de transição metodológica também interessa a essa pesquisa uma vez que em um primeiro momento a “nova” metodologia deve ter se encontrado com as antigas “práticas”, constituindo-se aqui também uma cultura de EJA específica desse momento e desse encontro. Ao discorrer sobre as práticas de leitura e a formação constituídas na Escola de Professores do IERJ (Instituto de Educação do Rio de Janeiro) em sua pesquisa de doutorado, Diana Vidal atenta justamente para esse movimento:

Rever as representações concorrentes de método no século XIX me permitiu perceber a combinação entre métodos individual, mútuo e simultâneo como uma invenção dos mestres oitocentistas, com caráter puramente escolar operatório (Vidal, 2005: 9).

O que Diana Vidal discorre talvez se assemelhe ao movimento que iremos identificar na EJA municipal nas continuidades dessa pesquisa. Em conseqüência, culturas escolares, mais especificamente, culturas de EJA foram nesse cenário e nesse tempo se constituindo... O desafio agora é rastreá-las!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil (1996) “LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, *In* Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

Burke, P. (org.) (1992). tradução de Magda Lopes. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Chartier, R. (2002). tradução de Maria Manuela Galhardo. *A História Cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL.

Giron, G. R. (2007). *A política educacional em Caxias do Sul no governo da Administração Popular e a formação continuada de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Gouvêa da Silva, A. F. (2004). *A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: Das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas*. Tese de Doutorado em Educação, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). Uma visão da História da escolarização de jovens e adultos no Brasil. Versão atualizada e ampliada do artigo publicado originalmente como: Haddad, S. & Di Pierro, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-194

Pesavento, S. J. (2005). *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica.

Stecanela, N. (2013). Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. In: *36ª Reunião Anual da ANPED – Anais (1-17)*. Rio de Janeiro: ANPED

Vidal, D. G. (2005). *Culturas Escolares – Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados.

ⁱ – O conceito de Culturas Escolares, principalmente a partir dos estudos de Diana Vidal (2005), é central na incursão do objeto de estudo dessa pesquisa e na tessitura do conceito de “Culturas de EJA”.

DA INGENUIDADE DO SUJEITO AO CRITICISMO DAS MASSAS: O PROJETO NACIONAL DE ÁLVARO VIEIRA PINTO NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

José P. Peixoto FILHO | jpeixotofi@hotmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Danilo S. da COSTA | daniilsvagera@hotmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

RESUMO

Este estudo analisa o projeto educacional proposto pelo filósofo contemporâneo Álvaro Vieira Pinto e suas implicações na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Para tanto, discute-se os conceitos presentes em sua obra *Sete Lições sobre Educação de Adultos*, tais como: consciência, ingenuidade, criticismo, ideologia do desenvolvimento, mediatizados pela contextualização histórica na qual o autor se insere, visando reconstruir os passos que garantiriam a discussão acerca da viabilidade do projeto. Como fundamentação teórica Vieira institui, em primeiro plano, uma crítica à pedagogia e sociologia atuais, as quais careceriam do sentido categorial de totalidade necessária para fomentar uma explicação satisfatória da realidade. Num segundo momento, ao se dar conta da necessidade de alteração dos polos políticos e educacionais contemporâneos, propõe um sistema filosófico articulado pela substituição da consciência ingênua e de suas categorias por uma consciência crítica, vinculada à representação efetiva do panorama social – em última instância, o filósofo oferece-nos os fundamentos para uma nova educação de adultos, centrada na ideia de processo de humanização das massas. Desse modo, endossando a perspectiva do autor, a partir de uma ressignificação tanto pedagógica quanto representativa, aliada ao denominado desenvolvimentismo do povo, podemos fundamentar uma educação para Jovens e Adultos Trabalhadores, transcendendo um mero projeto partidário-político e afirmando um projeto amplo de nação.

PALAVRAS-CHAVE: Álvaro Vieira Pinto, educação, desenvolvimentismo, projeto nacional.



INTRODUÇÃO

A compreensão de um dado período histórico, de suas vicissitudes e de sua conjuntura perpassa por uma série de fatores amplos, dinâmicos e orgânicos que exigem demasiada atenção do intérprete. Com efeito, ao dissertarmos acerca de qualquer período, inúmeras questões se colocam, defrontando-nos com problemas epistemológicos que exigem cautela para evitarmos localismos e fragmentações prejudiciais a todo percurso investigativo. Sobre essa dificuldade inerente às investigações, Schaff (1995: 101) pontua

Agora que entramos no âmago do assunto, o conhecimento histórico, comecemos por confrontar duas das maiores escolas de pensamento(...). Trata-se, por um lado, do positivismo, que atesta que o conhecimento histórico é possível como reflexo fiel, puro de todo fator subjetivo, dos fatos do passado: por outro lado, do presentismo, variante atualmente mais em voga do relativismo subjetivista, que nega que tal conhecimento seja possível e considera a história como uma projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado.

Ciente em evitar tanto a perspectiva positivista de reprodução incontestável da verdade quanto um “presentismo pragmatista”, que almejaria explicar todo nosso presente por um único fato histórico, o atual estudo se assenta na possibilidade de elencar as ideias do intelectual brasileiro Álvaro Vieira Pinto com os problemas de seu tempo, mas sem perder de vista a possível vinculação a fatores ligados à nossa conjuntura do *hoje* – com efeito, dissertar acerca das ideias do filósofo é, ao mesmo tempo, repensar (e não determinar, no sentido do presentismo assinalado) a estrutura e realidade do Brasil. Não obstante, antes de prosseguirmos na exposição filosófica de Vieira, uma questão nos defronta: qual a efetiva relevância da re colocação das ideias dos intelectuais no centro de debates?

O estudo da *intelligentsia* nacional, transcendendo uma mera divagaçãoⁱ filosófica, se faz necessário, mais do que nunca, na contemporaneidade. Não é raro percebemos, na área educacional, uma escassez de publicações voltadas à análise de conceitos e fundamentações propostas pelos pensadores, sobretudo brasileiros. Os intelectuais – ao repensarem uma estrutura social – lançam um olhar diferenciado a questões que, até então, passariam inócuas a olhos reificados. Na atualidade, onde se anuncia o fim de várias antigas instituições – dos partidos políticos, da história, da racionalidade, das ideologias e dos sonhos – temos o bradar pungente de empreitar tais estudos, pela importância de reencontrarmos significados para a totalidade e transcendermos uma visão fragmentária. Nas palavras de Daniel Aarão,

nunca pareceu tão atual a bela e angustiante formulação do antigo profeta: tudo o que é sólido se desmancha no ar. Nada mais natural, assim, que se fale também do fim dos intelectuais. Mas eles estão mais vivos que nunca (...) (Reis Filho, 2000: 11).

De forma simplificada, podemos inferir que as publicações dos intelectuais encontram-se nos papéis; mas, ao empreendermos esforços na leitura e interpretação de tais materiais, tornam-se ideias – e esse é o limítrofe tênue entre o pensamento e a *práxis*ⁱⁱ. Assim, não há ação efetiva sem que haja pensamento sistemático. Como ressalta Vicente Menezes,



conhecemos pelos sentidos. Escrevemos com nossas mãos: nossos escritos se fixam em matéria. Mas essa matéria se deteriora, e nossas ideias só permanecem quando transcritas várias vezes. O que permanece, portanto, é o pensamento (Menezes, 1954: 59).

Dito isto, recolocar o pensamento de um intelectual em debate - tal como o estudo das ideias vieiristas - seria, pela possível carência de fontes, tarefa árdua – porém necessária, como forma de compreendermos o real através de novas possíveis lentes. A título conclusivo, valemo-nos do poeta francês Jacques Prévert, que adverte que não devemos deixar os intelectuais brincarem com os fósforos.

Álvaro Vieira Pinto, filósofo brasileiro nascido em Campos/RJ, possui sua trajetória intelectual marcada por uma constante tentativa de fundamentação da realidade nacional, calcada no *desenvolvimento* e na educação das massas. Historicamente, o autor integra o denominado ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), instituto criado em 14 de julho de 1955 pelo então presidente Café Filho. Tal se caracteriza como um centro de estudos que reunia intelectuais incumbidos em fomentar debates e de escrever obras acerca da situação nacional. Dentre os intelectuais envolvidos no Instituto, pode-se destacar Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Cândido Mendes e, como chefe do Departamento de Filosofia, Álvaro Vieira Pinto. O incessante fluxo das ideias encontradas no interior do Instituto e propiciadas pelos membros de âmbitos diversos ocasionou fragmentações ideológicas dentro do mesmo, despertando orientações político-filosóficas distintas e, muitas vezes, vistas como prejudiciais a própria instituiçãoⁱⁱⁱ. Extinto após o golpe militar de 1964, muitos dos pensadores do instituto são forçados a se retirarem do país – dentre eles nosso autor, que viria a ser exilado na Iugoslávia e, depois, no Chile.

Escritor prolífico, Vieira é autor de diversas obras, dentre as quais encontramos sua *Consciência e Realidade Nacional* (Pinto, 1960), considerada a diretriz do pensamento isebeano e na qual fará a exposição do seu conceito de *consciência*. Alcançado certo êxito em virtude do livro, vários intelectuais manifestaram seu apoio às ideias vieiristas – dentre eles Paulo Freire, que anuncia

A este propósito, indispensável a leitura de estudos sérios e profundos do Mestre brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Entre estes, sobretudo, *Consciência e Realidade Nacional* (Freire, 1983: 58).

Porém, as críticas de outros pensadores não tardariam. Em virtude do traço estilístico utilizado pelo autor em seus livros (denominado meditação livre), somado à falta de citações e de outras referências, suas obras desagradaram críticos que as consideraram assistemáticas e ecléticas. Porém, tais asserções dos críticos são facilmente derrubadas se recorrermos à aula inaugural (Pinto, 1956) do Curso Regular do ISEB, proferida em 14 de maio de 1956 no auditório do Ministério de Educação e Cultura do Brasil. Mais do que uma simples abertura de um curso, naquela ocasião o filósofo explica seu projeto filosófico e elucida a trajetória que seria delineada com o lançamento de cada uma de suas obras. Com o objetivo de explicitarmos o projeto de nação proposto pelo autor, passemos à análise dos aspectos mais relevantes da citada aula.



1. O REAL NO CAMPO DO ABSTRATO: O PROJETO FILOSÓFICO DE ÁLVARO VIEIRA

Segundo Álvaro Vieira Pinto, a população nacional passa, na segunda metade do século XX, por uma agitação profunda e inquietante, típicas de uma ascensão para uma nova realidade. Após um passado de mutismo das massas, somado à parcial (*desarmada*) interpretação da realidade pelos intelectuais brasileiros, o filósofo diz perceber uma progressiva tomada de consciência populacional dos problemas sociais – embora, ainda, de forma fragmentária. Neste sentido, apesar do otimismo frente a uma nova conjuntura, afirma-se a necessidade da presença da filosofia e de seus instrumentos conceituais e categoriais, afim de que possamos desvelar e universalizar uma compreensão verdadeira da realidade. Com efeito, o pensar filosófico edificaria a ideologia almejada pelo autor. Cabe ressaltar que Vieira não afirma a inexistência de filósofos nacionais anteriores, argumentando que, infelizmente, tais ficaram presos a categorias estrangeiras que não serviriam como aparato explicativo da situação nacional^{iv}.

Devido ao aumento demográfico acontecido no Brasil a partir da década de 50, a população nacional encontra-se numa encruzilhada assinalada pelo filósofo: “ou tomamos o rumo do *desenvolvimento* (...), de uma ideologia do progresso: ou, se o não fizermos, enveredaremos pela estrada do pauperismo” (Pinto, 1956: 13). Essa bifurcação contem, de forma velada, um projeto que se inaugurava: com efeito, durante suas obras, a direção tomada pelo autor é a de oferecer condições de análises e possibilidades para transcender uma situação de *ingenuidade* da consciência nacional, através da via denominada *desenvolvimentismo*.

Comumente chama-se de desenvolvimentismo o conjunto de ações político-econômicas que tenham como meta o crescimento da produção de determinado setor industrial, com participação do estado em sua base. A ineficiência de tal definição, ao tratarmos do mesmo conceito na obra do filósofo, se coloca na medida em que, segundo o autor, “se trata de conseguir não a informação superficial e meramente propagandística de propósitos governamentais” (Pinto, 1956: 30), mas sim de despertar uma consciência crítica nas massas. Dessa forma, o projeto desenvolvimentismo de Vieira não seria um projeto governamental, tal como o conceito inicial poderia sugerir, mas sim num projeto amplo e filosófico das massas [nação].

Visando clarificar a asserção, Álvaro expõe as quatro teses que dariam escopo ao desenvolvimentismo tal como ele compreende: São elas

- 1) Sem ideologia do desenvolvimento não há desenvolvimento nacional
- 2) A ideologia do desenvolvimento tem necessariamente de ser fenômeno de massa
- 3) O processo de desenvolvimento é função da consciência das massas
- 4) A ideologia do desenvolvimento tem que proceder da consciência das massas.

Articuladas logicamente, as proposições apontam para uma necessidade de instauração de uma ideologia desenvolvimentista, que viria a sustentar um novo projeto nacional – sendo que tal proviria da tomada de consciência do povo. Porém, o próprio autor lança uma pergunta



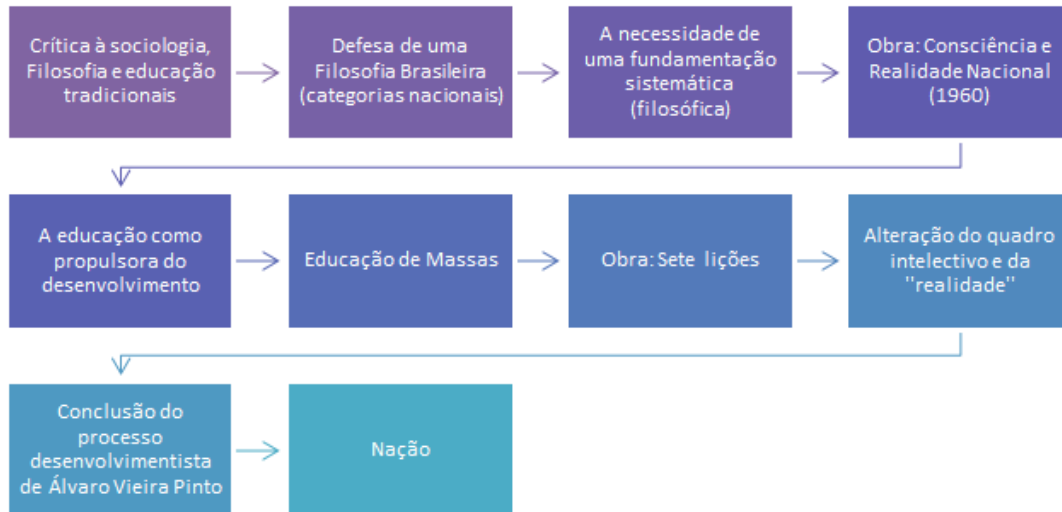
que deverá ser respondida antes de iniciar o projeto: por que meio podemos fazer essa difusão? A resposta é logo proferida: através da educação das massas.

As gerações em crescimento deverão ser preparadas para uma compreensão nova do seu papel histórico, na transição de fase por que está passando o mundo brasileiro, capacitando-se das suas responsabilidades nesse processo. Consistirá, antes de tudo, em substituir os quadros educacionais inspirados por um humanismo hoje sem sentido, por outros que, não serão anti-humanistas, mas simplesmente representativos de uma nova concepção de humanismo (Pinto, 1956: 42).

A questão da educação desempenha um forte papel nas obras de Vieira Pinto. Longe de ser uma opção salvacionista, que colocaria toda a pretensão da mudança nos ombros educacionais, ela é parte de um projeto de nação. Apesar de afirmar não ter escrito uma obra especificamente sobre pedagogia no plano da didática, nosso autor diz poder fazer vários apontamentos sobre os alicerces educacionais. Seus esforços em fundamentar uma nova realidade a partir do *desenvolvimento* das massas ficarão explícitos no lançamento da obra *Sete lições sobre educação de adultos* (Pinto, 1997), suma obra do pensamento educacional de Vieira. Com efeito, embora não encontremos práticas diretas de intervenção pedagógica na obra, percebemos o esforço em oferecer um solo educacional seguro para edificar seu projeto de nação. Novamente, a filosofia age oferecendo os conceitos para repensar a realidade educacional – fato deixado de lado por muitas reflexões de cunho pedagógico. Segundo o autor, através da filosofia,

deverão ser revistos os atuais esquemas educacionais, a fim de que, sem abandonar o que possa ser aconselhável manter da tradição, se concentrem esforços pedagógicos na criação de uma nova mentalidade (Pinto, 1956: 41).

Podemos, portanto, resumir esse quadro parcial, oferecido pelo autor, da seguinte forma: a filosofia desempenharia crucial papel no sistema vieirista, pois através de seus aparatos abstratos conceituais temos suporte para repensar e resignificar a totalidade do real; os intelectuais de outras áreas também colaborariam com o intento, fornecendo dados sobre a situação nacional, embora de forma diferente das feitas até então, na qual a elite assume primeiro plano das reflexões^v; ademais, através da educação das massas a população tomaria consciência da realidade nacional, satisfazendo assim o projeto desenvolvimentista – sobretudo, transcendendo a condição atual da sociedade e apontando para uma nação rumo a prosperidade. A imagem abaixo, produzida em cunho didático, ilustra a proposta descrita e valoriza a interdependência de cada passo para o real estabelecimento da totalidade:



1.1. DA INGENUIDADE AO CRITICISMO: A EDUCAÇÃO VIEIRISTA

A discussão educacional em Vieira Pinto é instaurada em sua obra *Sete Lições sobre educação de Adultos*. Transcendendo uma mera elucidação de sete pontos que o título possa sugerir, a obra apresenta uma caracterização sistemática sobre a educação como parte de todo o arcabouço sistemático do projeto assinalado.

A abordagem tem início na delimitação do campo investigado: com efeito, possuímos dois possíveis tipos de educação, a saber

Em significado restrito, o da pedagogia clássica, (...) refere-se a educação da fase infantil e juvenil da vida do ser humano. Não se deve, no entanto, reduzi-la a esses limites. Seria um erro lógico, filosófico e sociológico. Em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos (Pinto, 1997: 20).

Tomando a definição como ponto de partida, o filósofo apreende o significado amplo de educação como necessário e, a partir dele, buscará justificar o motivo pelo qual se debruçará sobre a educação de adultos. Sobretudo, Vieira está reafirmando a tese, já iniciada em seu discurso inaugural supracitado, da centralidade do ser humano no processo educativo: é uma atividade de homens para homens, com a qual poderão transformar a sociedade.

Cauteloso, Vieira destaca, após sua seleção de qual educação está se referindo, às características da mesma. Dentre tais, destaca-se que a mesma é relacionada a um processo (historicidade do ato de formação do homem); ao fato existencial (o homem se faz homem pela educação); ao fato social (ela é destinada ao estabelecimento da sociedade); o fenômeno cultural (os conhecimentos e os métodos reproduzem a cultura de uma sociedade); a fundamentação econômica; é teleológica (destina-se à formação, sempre visando um direcionamento). Vieira nos coloca, em acréscimo, que educar relaciona-se a um processo exponencial, ou seja, a instrução de um indivíduo multiplica-se pois, quanto mais letrado, mais é necessário o conhecimento – porém, essa multiplicidade é necessária para se ingressar na fase criadora do saber, quando deixaríamos de reproduzir saberes para criá-los. A concretude



e a contrariedade são eleitas como últimas (mas não hierárquicas) características do saber, já que toda educação é, por essência, concreta (pela sua materialidade e sua característica de *práxis*) e possui, em seu núcleo, a conservação (do saber) e a criação do mesmo. Sobre tais pontos, o autor destaca

Essa realização [objetiva da educação] depende das situações históricas (...), do seu conflito. Por isso, toda discussão abstrata sobre educação é inútil e prejudicial, trazendo em seu bojo sempre um estratagema da consciência dominante para justificar-se e deixar de cumprir seus deveres culturais para com o povo (Pinto, 1997: 42).

Uma leitura rápida pode sugerir que o filósofo está rejeitando as teorias filosóficas educacionais, o que viria a colocar em risco todo o sistema conceitual da obra. Fazendo referência implícita a obra *Consciência e Realidade Nacional*, Vieira coloca na realidade o seu foco, deslocando de uma concepção abstrata ou, até mesmo, imaginária de mundo ao qual vários filósofos tomaram como ponto de partida.

O constante diálogo entre o autor e suas obras já lançadas corroboram o caráter de sistematicidade proposto. Após clarificar o conceito de educação e suas particularidades, o autor faz uso de dois conceitos presentes na obra de 1960 para ajuda-lo em seu percurso: a *consciência ingênua* e a *consciência crítica*. Longe de propormos o esgotamento do tema, o que seria tarefa impossível por questões temporais e espaciais, faremos uma breve incursão nas duas “modalidades de consciência”, visando finalizar nossa exposição e responder à pergunta que circunda a obra: por que a preocupação incide sobre adultos na proposta desenvolvimentista?

O livro *Consciência e Realidade Nacional*, em linhas gerais, pode ser definido como a exposição de um sistema filosófico. Como categorias constitutivas desse sistema, o autor se vale das chamadas “duas modalidades de consciência”, que decorrem de características inerentes aos atos das pessoas: tais são denominadas “consciência crítica” e “consciência ingênua”. Com efeito,

(...)são apenas pólos de uma multiplicidade que admite numerosos casos distintos, mas servem para facilitar didaticamente a caracterização de dois tipos, que, embora nunca se encontrem na forma pura em que os iremos descrever, são suficientemente definidos para permitirem a análise das formas de consciência da realidade nacional (Pinto, 1960: 159).

A primeira parte do livro, denominada *Consciência ingênua*, consiste na caracterização dos 33 comportamentos deste tipo específico de consciência, os quais possuem efetiva relação com a centralidade no sujeito singular – podemos citar, como ilustração, “Incapacidade de atuação”, “Apelo a Violência” e o “Desprezo pela Liberdade”. Tal consciência – também descrita como “singela”, “desarmada” e “pueril”- possui como traço fundamental o desprezo tanto pela realidade quanto por outros sujeitos. Como afirma o autor,

(...)os traços definidores da ingenuidade são (...) decorrentes da incapacidade da consciência simplista de dialetizar a sua posição de sujeito, o que a faz considerar-se sempre absoluta em face da realidade e das outras consciências, e ignorar que é vista pelas outras como objeto delas, que, para si mesmas, são sujeito (Pinto, 1960: 161).



Estes comportamentos são descritos enfaticamente com um propósito: permitir ao leitor tomar consciência da sua própria condição e transmutar para uma nova consciência, a saber: a consciência crítica. O autor expõe, na segunda parte do livro – destinada ao modo crítico de pensar – sete categorias próprias dessa modalidade de consciência (“objetividade”, “historicidade”, “racionalidade”, “totalidade”, “atividade”, “liberdade” e “nacionalidade”). A consciência crítica se caracteriza, sobretudo, pelos posicionamentos dos sujeitos frente à realidade, inaugurando uma perspectiva crítica do povo frente a antiga parcialidade do sujeito. Em termos gerais o pensador oferece, filosoficamente, o *modus operandi* que permitiria a passagem da ingenuidade do sujeito ao criticismo das massas. Nas palavras de Álvaro Vieira Pinto,

O pensar crítico apoia-se no processo real, e por essa relação se define. Basta, portanto, que nos situemos na perspectiva desta relação, que tenhamos permanentemente em mira a correspondência entre reflexão e realidade, para captar os princípios constitutivos e os movimentos mais expressivos do comportamento superior (Pinto, 1960: 13).

Assim, a alteração da realidade aparece como central (mas sem perder de foco a dialeticidade, pois nossa consciência é necessária para a transubstanciação da realidade) – cabendo a ela, pois, a humanização das massas. Nestes termos, o filósofo funda conceitualmente as bases que permitiriam o avanço para uma efetivação prática de alteração social. Seus ecos são encontrados principalmente nas obras do educador Paulo Freire, com quem nosso filósofo manteve um fecundo diálogo nos tempos do exílio no Chile. Defendemos a tese de que, enquanto as investigações vieiristas estão calcadas no plano teórico, Freire teria transcendido e instaurado o plano da *práxis*, sobretudo a partir do Método Paulo Freire. Nas palavras de Dias,

sendo subsídio para as reivindicações dos movimentos populares, de intelectuais e educadores brasileiros, como Paulo Freire, o pensamento de Vieira Pinto ultrapassa as paredes do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB); com profundidade e propriedade, Vieira Pinto debate sobre vários temas, dentre eles encontra-se o da educação (Dias, 2011: 1).

Após nossa sucinta incursão na obra filosófica e no alcance das reflexões do autor, passemos à pergunta proposta no início deste momento^{vi}. Primeiramente, cabe ressaltar que Vieira não rejeita a educação das crianças e jovens, dedicando espaço em sua obra para abordar temas relativos a essa. A questão da centralidade da educação adulta, e finalizando o artigo com tal resposta, decorre deste ser um membro atuante na sociedade, “não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência”(Pinto, 1997: 85). Nestes termos, o projeto desenvolvimentista do autor necessita dessa caracterização na medida em que omitir a educação adulta seria, primeiramente, negar o caráter amplo da educação e, em segundo lugar, negar a importância existencial deste adulto: que ele seja quem está diretamente produzindo a realidade material. Nas palavras do autor,

A educação de adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente. Seria atitude ingênua acreditar que basta instruir os elementos mais destacados, supondo que estes irão depois modificar a massa. Em verdade, o caminho assinalado pela consciência crítica é o oposto. Não é o homem que se eleva que eleva consigo o mundo, e sim o mundo que se eleva que eleva consigo o homem (Pinto, 1997: 85).



A ênfase dada por Vieira nos adultos não implica, portanto, na exclusão das demais categorias etárias. Com efeito, a criança e o jovem, ao serem educados, se tornarão adultos com *consciência crítica*, enquanto o adulto já conte com determinados saberes^{vii} – necessitando, somente, de sua lapidação. Nesse sentido, a formação de jovens que virão a ser trabalhadores (e produtores, portanto, da realidade) e dos adultos (que efetivamente já produzem as condições materiais de sua existência) propiciam o alicerce de seu projeto de nação.

A oportunidade que cada indivíduo, jovem ou adulto, tem de figurar numa das faixas de distribuição educacional lhe está designada por sua posição na sociedade, ou seja, objetivamente falando, por seus determinantes materiais e culturais. Por conseguinte, para que cada vez maior número de indivíduos encontre oportunidade de se educar é preciso que o contexto social se desenvolva, pois o atual estado só oferece, obviamente, o conjunto de oportunidades presente (Pinto, 1997: 101).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dias, S. S. (2011). *Fundamentos da teoria educacional em Vieira Pinto*. Disponível online em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art16_15.pdf

Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Menezes, V. P. de (1954) . *A educação do homem comum: artigos publicados em vários jornais em 1954*. Belo Horizonte: Sao Vicente.

Pinto, Á. V. (1960). *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

Pinto, Á. V. (1956). *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: ISEB.

Pinto, Á. V. (1997). *Sete lições sobre educação de adultos*. 10. ed. São Paulo: Cortez.

Reis Filho, D. A. (2000). *Intelectuais, história e política: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Roux, J. (1990). *Álvaro Vieira Pinto: nacionalismo e Terceiro Mundo*. São Paulo: Cortez.

Schaff, A. (1995). *História e verdade*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

ⁱ - Repenso, neste ponto, a famosa imagem da Torre de Marfim, na qual o filósofo torna-se desvinculado de uma determinada realidade.

ⁱⁱ - São as palavras “silenciosas” dos pensadores que permitem-nos perceber a atmosfera de um tempo – de forma metafórica, porém não menos elucidativa, são os gritos silenciosos destes que tornam-se *práxis*.

ⁱⁱⁱ - Apesar da crítica feita no período apontar a multiplicidade de visões dentro do mesmo instituto como fator prejudicial, a nosso ver, tal multiplicidade não passa de uma representação da complexidade em compreender nosso próprio país, seu hibridismo e sua dinamicidade.

^{iv} - Pensemos na imagem do filósofo brasileiro, na visão de Vieira, como um mero comentador de obras dos clássicos.

^v - Encontramos a crítica destacada à obra dos sociólogos nacionais, que privilegiariam uma elite nacional em detrimento da compreensão da “nação” como prisma da totalidade orgânica.

^{vii} - A saber, “por que a preocupação incide sobre adultos nesse âmbito desenvolvimentista?”



^{vii} - Vieira nos diz: “Mas, se o educador possui uma consciência verdadeiramente crítica, que não pretende se sobrepor ao educando adulto, e sim se identifica com ele e utiliza um método adequado (em essência catártico), o analfabeto revela uma capacidade de apreensão e uma agudeza de vistas que o equiparam à média dos indivíduos de sua idade em melhores condições. O educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. O adulto analfabeto é um elemento frequentemente de alta influência na comunidade. Por isso é que se faz tão imperioso e lucrativo instruí-lo.” (Pinto, 1997: 86).

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR DE ADULTOS: DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

Sergio HADDAD

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir a concepção teórico-metodológica de uma pesquisa que investiga a Educação não Escolar de Adultos em três etapas: a primeira, realizada entre 2007 e 2009, produziu um Estado da Arte da produção de conhecimentos sobre o tema; a segunda, realizada entre 2009 e 2012, construiu tipologias sobre práticas de educação não escolar a partir de projetos enviados à fundos de financiamento; a terceira, em andamento, vem realizando estudos de casos em educação não escolar. As motivações para realizar esses estudos estiveram ligadas ao fato de ser um campo muito pouco estudado entre os pesquisadores da área da educação. Mesmo entre aqueles que estudam a Educação de Jovens e Adultos, a educação escolar tem sido priorizada frente ao não escolar. Uma inflexão importante orientou esta nova fase das minhas pesquisas iniciada nos dois últimos projetos concluídos quando a Educação Escolar de Jovens e Adultos (EJA) foi substituída, não de maneira exclusiva, pela Educação Não Escolar de Jovens e Adultos. Tanto nas análises das produções acadêmicas do primeiro projeto, quando nas observações e construções de tipologias de práticas educativas no período seguinte, como nas pesquisas atuais, a preocupação foi a de ampliar o espectro de análise sobre as temáticas voltadas aos processos educativos com jovens e adultos no Brasil. Mudanças no campo do conhecimento e alterações no âmbito da prática social, objetos de investigação acadêmico-científica, constituem imbricações que exigem, sistematicamente, balanços teóricos de modo a reconstituir suas inflexões e abrir novas perspectivas para o avanço do conhecimento acadêmico-científico.

PALAVRAS-CHAVE: educação não escolar de jovens e adultos,



JUSTIFICATIVA

As justificativas para tal inflexão dizem respeito ao interesse em pesquisar uma realidade ainda obscura e pouco estudada das formas de aprender e ensinar que ocorrem fora do contexto escolar. Pesquisas anteriores sobre o comportamento da população jovem e adulta já apontavam para a importância destas práticas na formação da população (ver, em particular, Ribeiro, 1999).

Também interessava estudar o que havia se passado com as denominadas práticas de Educação Popular, tão presentes em décadas anteriores, hoje com pouca visibilidade entre as modalidades de Educação Não Escolar. Após inúmeros trabalhos produzidos nos anos setenta e oitenta, valorizando processos educativos de fortalecimento de setores empobrecidos da sociedade civil - movimentos sociais e populares - visando a uma maior participação destes setores na cena pública, pode-se verificar que grande parte desde movimento deslocou-se para atuar nos espaços de interlocução de setores populares com o poder público. Outros permaneceram com seus trabalhos voltados às práticas educativas nos movimentos, como é o caso das vastas experiências nos assentamentos rurais, em particular aqueles produzidos pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Pudemos notar nas duas primeiras etapas concluídas que muito pouco destas práticas ainda se nominam como de Educação Popular, ganhando novas denominações e novas características.

Ao mesmo tempo, entre as justificativas para sua existência, foi mencionado o amplo movimento de Educação Não Escolar preocupado com a promoção e a defesa dos Direitos Humanos no Brasil. A utilização do conceito ganhou relevância também nas décadas de setenta e oitenta para fundamentar denúncias contra o regime militar nos seus atos de violação dos direitos individuais e políticos da população brasileira. Posteriormente, já no período democrático, o conceito de Direitos Humanos se ampliou e passou a incorporar as dimensões dos direitos sociais, econômicas, culturais e, mais recentemente, os direitos ambientais (DHESCA). Tal conceito ampliado e contemporâneo dos Direitos Humanos tem servido como fonte inspiradora para setores da sociedade civil na sua luta por garantir a presença destes direitos de cidadania no contexto das estratégias de desenvolvimento, superando o seu viés economicista (ver Sen, 2000). Nosso interesse, portanto, justifica-se porque esse processo, ao identificar a presença da sociedade civil como agente inspirador e garantia de forte identidade com os direitos de cidadania, acaba por incorporar uma dimensão educativa na medida em que tais agentes são afeitos a processos de aprendizagens nas suas diversas lutas sociais.

1. DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDOS E MARCOS CONCEITUAIS

Enfrentamos o problema da definição do campo da educação não escolar tomando por base a necessidade de olhar amplamente para os processos educativos em que estão expostos os seres humanos ao longo da sua vida. Este vasto campo é também denominado, entre outros, por Educação Popular, Educação Não Formal, Educação Continuada, Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida (LifeLong Learning).



Estamos tomando para fins desta pesquisa o conceito de Educação Não Escolar de Adultos como a educação que se realiza em paralelo aos sistemas escolares denominados por EJA e programas de Alfabetização, já estudados em outras oportunidades por este pesquisador¹. Dada a dificuldade em estudar todas as práticas do extenso campo da educação não escolar vamos limitar as nossas análises às experiências que possuem duas características definidoras: alta intencionalidade por parte de educadores e educandos e alguma institucionalidade, mesmo que seja de baixa intensidade (ver Brougère & Bézille 2007; Ghanen & Trilla, 2008).

Nossa intenção tem sido dar um passo a mais no conhecimento daquilo que na metáfora do iceberg, tão utilizada na literatura atual, corresponde à parte imersa e quase invisível na formação dos seres humanos: a Educação Não Escolar. A Educação Escolar, que corresponde a parte visível, é aquela onde se concentra o maior número de estudos.

Ao tomarmos as temáticas da Educação Popular e dos processos educativos no campo dos Direitos Humanos dirigidos aos jovens e adultos, é nossa intenção focarmos naquelas atividades que estão voltadas principalmente para formação política e cidadã e para defesa e implementação de direitos voltados ao atendimento das necessidades de natureza econômica, social, cultural e ambiental dos seres humanos.

Cabe, aqui, retomar os marcos conceituais de referência que fundamentaram as etapas anteriores e que se reproduzem para a atual:

a) O conceito de Educação Popular, diferentemente do da Educação Permanente, leva consigo a ideia de conflitividade ao invés de adaptabilidade, na medida em que politiza o processo educativo e amplia a compreensão da sua prática para além dos muros escolares. Como diz Pontual (2002): “Uma das contribuições mais importantes da educação popular é o desenvolvimento de um conceito do educativo que é bem mais abrangente que as práticas que se realizam no sistema escolar”. Basicamente, o conceito Educação Popular está vinculado à ideia de um trabalho educativo voltado às classes populares e que tem por sentido a mobilização, organização e ganhos de consciência destes setores visando à transformação das suas condições de vida”.

b) No plano dos estudos relativos aos Direitos Humanos, a noção contemporânea reafirma a unidade indivisível entre os direitos civis e políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais. Esta indivisibilidade é condição básica para a realização plena da democracia ao unir os direitos individuais e a liberdade política com as condições necessárias para que tais liberdades possam se realizar, quais sejam, as condições de trabalho, educação, saúde e um meio ambiente adequado, entre outras. Estão, também, referidos nesta indivisibilidade a identificação, o respeito e o tratamento específico das condições particulares que diferenciam grupos sociais por suas características de gênero, raça, etnia, idade, local de moradia, entre outras. O campo teórico recente da análise da conformação e implementação dos direitos humanos tem como base duas características principais no que se refere à condição de agente do ser humano. A primeira, refere-se ao fato do ser humano, diferentemente dos demais seres vivos, manter uma capacidade nata de aprender e ensinar, em função da sua condição evolutiva (Comparato, 2004: 28). Esta capacidade do ser humano de aprender une-se às características de agente, necessárias à implementação e efetivação dos direitos humanos, segunda característica. O ser humano é o avalista dos processos de constituição dos direitos humanos; seu ativismo permite a criação, o reconhecimento e a ação por parte do poder



público. É o movimento da sociedade, a chamada “cidadania ativa”, a impulsionadora e a referência das ações do poder público, diferentemente da cidadania passiva, aquela outorgada pelo Estado, com a ideia moral da tutela e do favor (Benevides, 1991).

Nas duas primeiras etapas pode-se constatar a amplitude e a diversidade de sentidos que ambos os conceitos – Educação Popular e Direitos Humanos - ganharam desde a década setenta do século passado, quando passaram a ser orientadores de práticas de Educação Não Escolar. Essas mudanças, decorrentes de processos históricos de democratização da sociedade brasileira e de países da América Latina, acabaram por dar novos sentidos aos conceitos. Novos paradigmas informaram práticas sociais e educativas como, por exemplo,: a economia solidária e os novos modelos de desenvolvimentos; a questão da sustentabilidade do planeta e os direitos ambientais; os bens comuns como bens de todos; a interculturalidade; a gratuidade e o decrescimento econômico; o “bem viver” e o tema do “cuidado”. São temas que tem orientado práticas educativas e que apontam para novos modelos de organização da sociedade.

Ao mesmo tempo, as disputas sobre os modos de construir o futuro das sociedades tornaram-se menos polarizadas entre o capitalismo e o socialismo e passaram a ser múltiplas, no sentido em que os caminhos estão mais abertos, menos definidos e permitem estratégias diversas. Assim também se passou quanto à definição sobre quais seriam os atores sociais portadores desta capacidade de mudança. Cada vez mais os estudos parecem apostar nas configurações de redes de atores diversos, unidos à utilização de redes sociais, como fatores indutores de mudança social, sejam elas de natureza adaptativa ou de rutura, como vêm ocorrendo nas recentes manifestações em vários países Europeus, no Chile, Canadá, América Latina (ver, em particular, os sites www.outraspalavras.net; <http://www.grap.org.br/>; <http://outrapolitica.wordpress.com/>)

Tanto a crise recente do capitalismo que teve início em 2008 e se estende até agora, como os limites das políticas neoliberais para construir sociedades com justiça social, democracia e sustentabilidade ambiental, têm mostrado ao mundo os fracassos de um modelo de desenvolvimento baseado apenas no crescimento da produção e do consumo no qual o mercado tem prevalência sobre o Estado (Stiglitz, 2010).

Parte importante dos atores sociais que trabalham com educação de adultos parece acreditar em processos de democratização da sociedade como mecanismo de construção de uma nova sociedade baseada no aprofundamento da democracia e na justiça social. Conforme editorial da Revista Pirágua, do Conselho de Educação de Adultos da América Latina - CEAAL:

A tarefa de democratizar a democracia deve ser traduzida na manutenção e ampliação das conquistas no plano dos direitos civis e políticos, na luta pela universalização dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais e na ampliação e radicalização das práticas da democracia participativa e no fortalecimento do exercício de uma cidadania ativa. Estamos falando, portanto, nos desafios de construir um novo modelo de desenvolvimento (integral, inclusivo e sustentável) e uma nova cultura política, radicalmente democrática (La Pirágua, 2010, s/p).



Embutidas no conceito “democratizar a democracia” é que surgem inúmeras práticas não escolares voltadas à construção de um novo modelo de desenvolvimento baseado em uma nova cultura política e democrática.

2. Metodologia

Para contemplar todas as dimensões acima citadas a primeira etapa da investigação foi desenhada nos moldes de um Estado da Arte, portanto, como uma pesquisa sobre pesquisas. Isto porque os estudos de tipo Estado da Arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

O primeiro passo foi promover o levantamento das teses e dissertações sobre a temática no Banco de Teses da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, bem como os artigos de revistas e periódicos destas mesmas áreas (Qualis A e B). Para realizar esse levantamento foram lançadas diversas chaves de busca, pois os trabalhos que tratam da educação não escolar de adultos não formam um campo específico de conhecimento. Nossas primeiras chaves foram: Educação não escolar, educação não formal, educação informal e educação popular.

Essas chaves trouxeram trabalhos que tratam de experiências não escolares de adultos que deveriam ser incorporados na nossa pesquisa, mas percebemos que para complementar o mapeamento teríamos de realizar uma nova busca mais específicas. Assim, a partir da chave *educação não-formal*, por exemplo, encontramos trabalhos que tratavam de jornal comunitário como estratégia de educação não-formal, da atuação de agentes comunitários (saúde e lazer), da dimensão educativa das rádios comunitárias e da participação em movimentos sociais, de festas populares e folclóricas, extensão rural, economia solidária, educação ambiental, trabalho educativo de organizações não governamentais, educação política, qualificação profissional, inclusão digital. Partimos, então, para as seguintes novas chaves: comunicação popular, rádios comunitárias, vídeo popular, jornal comunitário, cooperativas, economia solidária, economia popular, associativismo, extensão rural, educação do trabalhador, qualificação profissional, educação e trabalho, inclusão digital, educação em saúde.

Novas temáticas emergiram e indicaram caminhos para outras chaves como: desenvolvimento sustentável, agroecologia, educação e mulheres, gênero, educação e negros, relações étnico-raciais, movimento negro e educação sindical. Desta forma fomos esgotando todas as possibilidades de “cercar” o tema, agora incorporando a dimensão da educação nas práticas sociais. Isto porque os trabalhos que tratam da educação não escolar de adultos não necessariamente trazem em suas palavras-chaves, resumos ou títulos, indicações da sua dimensão educativa.

Ao final, reagrupamos os temas definitivos nos seguintes: Educação Popular em Saúde; Ação Comunitária; Educação e Relações Étnico-raciais; Autogestão, Educação e Trabalho Associado; Educação Ambiental; Educação não escolar e Desenvolvimento; Educação do Trabalhador, subdividido em Programas Locais, Ação Sindical e PLANFOR; Educação e Comunicação Popular;



Educação Política; Educação não escolar de Mulheres; Educação e Cultura Popular; Povos Indígenas; Educação não escolar no Campo; Idosos.

Definidas as temáticas, foram convidados pesquisadoresⁱⁱ com experiência em cada uma delas para fazer a leitura dos documentos, criando um grupo de pesquisa que se manteve até o final garantindo a participação e a discussão coletiva nos aspectos teóricos e metodológicos que ocorreram em dois seminários.

Cada pesquisador recebeu inicialmente os resumos dos trabalhos do seu tema constantes no nosso banco de dados e teceu suas considerações iniciais em um pequeno artigo que serviu de subsídio para o 1º. Seminário de pesquisa realizado em 11 de junho de 2008. A partir desse primeiro encontro, a quantidade de trabalhos cresceu uma vez que os trabalhos de educação não ambiental foram incluídos, passando de 315 para 341.

Um encaminhamento importante do 1º seminário foi o critério de alinhamento das temáticas. O ator social, ou seja, mulheres, trabalhadores, indígenas, negros, idosos, tornou-se o primeiro critério de ajustamento temático. Assim, se o trabalho trata de educação de mulheres em assentamentos rurais, ele seria classificado no grupo temático Educação não escolar de mulheres; se o trabalho é uma dissertação sobre a dimensão educativa de um mutirão de habitações populares em uma comunidade de pessoas negras, passaria a compor a área temática Educação e relações étnico-raciais. Mesmo com o desenho desses critérios, percebemos que algumas áreas ficaram sobrepostas e dialogavam entre si. Também os resumos dos trabalhos nem sempre deram informações precisas sobre o foco analítico de cada pesquisa. Outro encaminhamento importante deste segundo seminário foi a construção coletiva do roteiro para a escrita do artigo final, após a leitura das versões completas dos trabalhos por cada pesquisador.

Para a recuperação completa dos trabalhos – dissertações, teses e artigos - foi realizado levantamento nas bibliotecas digitais das universidades, no Portal BDTD – Banco de Teses e Dissertações (<http://bdttd.ibict.br/>), no sítio Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/>) e também no buscador Google. Contudo, por meio desse caminho conseguimos poucos trabalhos. Era necessário explorar outros.

Decidimos, então, contatar os autores por correio eletrônico. Recebemos um retorno maior; no entanto, o número que recuperamos era inferior à metade do nosso universo. Novo caminho foi dado: contatamos os professores orientadores dos trabalhos e praticamente todos deram algum retorno, mas nem sempre tinham notícias de seus ex-orientandos.

Os trabalhos restantes foram solicitados via o sistema de Comutação bibliográfica – Comut, para as bibliotecas universitárias, que copiaram os volumes e enviaram para a secretaria da pesquisa. Na medida em que os trabalhos foram chegando, os documentos eram digitalizados e as cópias foram enviadas para os pesquisadores.

A primeira versão dos artigos elaborados pelos pesquisadores serviu como subsídio para um segundo Seminário de Pesquisa, realizado em fevereiro de 2009. Este encontro teve como objetivo discutir os artigos de cada área temática, apresentar os achados de cada pesquisa e estabelecer relações entre as temáticas. Serviu também para definir os conteúdos gerais da pesquisa que foram traduzidos em um artigo introdutório redigido pelo coordenador do



projeto. Na sequência do segundo seminário, os pesquisadores passaram a escrever as versões definitivas dos artigos.

Os resultados da primeira etapa da pesquisa foram publicados em um número especial da Revista Científica E-curriculum do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP (v.5, nº1, 2009)ⁱⁱⁱ. A biblioteca digital da Ação Educativa contém o acervo dos documentos recolhidos e consultados pelos pesquisadores^{iv}.

Os dois seminários de pesquisa e a aquisição das cópias dos trabalhos foram viabilizados com recursos obtidos por meio do edital Universal do CNPq – Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico. A biblioteca digital foi viabilizada com recursos aprovados pela FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Alguns resultados gerais quanto às temáticas, baseados nos artigos publicados:

- A temática maior incidência foi o de **educação ambiental**;
- Práticas educativas relacionadas ao desenvolvimento de comunidades de baixa renda foram 27% dos trabalhos. São ações de formação política de lideranças comunitárias realizadas por organizações de defesa de direitos humanos e organizações não governamentais; a atuação social da igreja católica na organização de comunidades urbanas e rurais; práticas educativas na participação comunitária como as experiências de mutirão de construção de moradias populares; a educação política que ocorre na participação em conselhos comunitários e nas definições de orçamento popular; ações de transferência de renda que oferecem aos seus beneficiários cursos socioeducativos;
- Outra temática de grande incidência refere-se aos programas de educação do trabalhador (22%), grande parte deles focados na ação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR do Ministério do Trabalho, atuação dos sindicatos e do “Sistema S”.
- A seguir práticas educativas voltadas à educação no contexto de experiências de economia solidária e associativismo, com 9%, seguido por processos não escolares de educação no campo (8%), questões étnico-raciais (7%); questões de gênero (7%); educação e cultura popular (6%). Os temas com menor incidência estão voltados à educação popular em Saúde e Comunicação Popular. Isto pode ser explicado pelo fato de não terem sido levantados os trabalhos discentes nestas áreas específicas
- Temas atuais, mas com pouca incidência na produção de conhecimento: educação com migrantes, pessoas encarceradas e idosas.

Outros resultados gerais encontrados:

- Os pesquisadores puderam identificar que grande parte dos trabalhos é de estudos empíricos.
- Parcela significativa dos agentes educadores é o poder público,
- São maioria os trabalhos advindos das universidades públicas e aqueles produzidos como dissertações de mestrado.
- A maior parte da produção acadêmica é do campo da Educação, seguida por Ciências Sociais e Serviço Social.

A segunda etapa da pesquisa investigou práticas educativas não escolares e teve início em março de 2009 e término em 2012. As instituições que constituem o universo investigado,



produtores das práticas educativas, foram organizações da sociedade civil: os sindicatos, os movimentos sociais e populares e as Organizações Não Governamentais - ONGs.

O desenho inicial da segunda etapa previa o levantamento das práticas educativas através de sites das Redes e Associações de entidades da sociedade civil, bem como dos Fundos de Financiamento de Projetos no Brasil. Contudo, as primeiras buscas efetuadas pelos sites nos mostraram que elas não seriam um caminho viável por três motivos articulados: a) não é possível distinguir a partir dos sites das Redes e Associações as entidades que realizam atividades educativas; b) os sites das entidades de sociedade civil filiadas às Redes e Associações não apresentam informações sobre suas atividades educativas; c) um número considerável das organizações sequer possui página na internet. Com isto, limitamos a nossa investigação aos Fundos de Financiamento de Projetos.

Em que pese a perda das Redes e Associações como estratégia para a construção da amostra, os Fundos de Financiamento de Projetos^v se mostraram fontes muito completas e diversificadas de acesso às organizações da sociedade civil, na medida em que seus bancos de dados sobre os projetos incluem não apenas grande parte das filiadas às Redes e Associações, como atingem também outras organizações de perfil semelhante e que não estão vinculadas à estes sujeitos políticos. Entre os fundos de financiamento de projetos, constam os seguintes: Fundo Brasil de Direitos Humanos, SAAP- Serviço de Análise e Assessoria a Projetos da FASE, CESE- Coordenadoria Ecumênica de Serviços, Fundo Ela e Brazil Foundation. A cada ano os Fundos recebem cerca de 1500 projetos coletivamente. Os projetos enviados aos Fundos são majoritariamente de organizações da sociedade civil: ONGs, Movimentos Sociais e Populares, Grupos de Base, Sindicatos. Grande parte dos projetos é para solicitar recursos para práticas educativas não escolares.

Naquele momento outro recorte foi efetivado frente à diversidade de projetos que se apresentam a cada ano para os fundos. Trata-se de um recorte temático. Definimos por analisar apenas os projetos identificados como de Educação Popular ou de formação no campo dos Direitos Humanos, dentro dos marcos teórico da pesquisa. As razões para tal recorte têm sua explicação na necessidade de diminuir o escopo para torná-lo viável dentro do prazo estabelecido.

Iniciamos a nossa coleta pelo Fundo Brasil de Direitos Humanos. Os dados foram inseridos em uma base construída especialmente para este fim a partir da leitura dos documentos dos projetos encaminhados pelas entidades e movimentos ao fundo em busca de financiamento. O banco de dados registrou informações sobre projetos enviados no ano de 2010, selecionando aqueles que apresentaram atividades de caráter educativo e não escolar, voltados para jovens e adultos, a partir da descrição apresentada no documento. Dos 750 projetos enviados no ano de 2010, 650 foram analisados e 306 foram escolhidos como projetos que demandavam recursos para o financiamento de práticas de educação não escolar. Foram selecionadas as práticas que tinham como característica alta institucionalidade, ou seja, com objetivo e público alvo definidos, localização e frequência definidas.

Os 306 projetos incluídos na amostra foram classificados pelas seguintes variáveis: tema, público, intencionalidade, iniciativa e Estado da federação. Também foi incluído, para cada projeto, um breve resumo com dados gerais sobre suas atividades, o problema que pretendia atingir e sua abordagem específica. Na descrição de cada projeto fez-se um registro breve das



práticas pedagógicas, com informações sobre duração, material, espaço utilizados, sempre que essas informações estivessem disponíveis. Nessas descrições foram mantidos os mesmos termos usados pelos projetos.

A variável “Tema” foi utilizada como principal motivação e orientação presentes nas atividades. Foi incorporada à base de dados a partir do formulário elaborado pelo Fundo Brasil de Direitos Humanos e respondido pelos próprios autores de cada projeto. Os temas tomam como base a violação de direitos humanos motivadas por violência institucional e de discriminação. São eles: super exploração do trabalho, trabalho escravo e infantil; Violência policial, de milícias ou esquadrões da morte; tortura e execuções; não acesso à terra e território; democratização do acesso à justiça; violação de direitos socioambientais; criminalização de organizações e movimentos sociais; violência contra defensores de direitos humanos; violência doméstica; discriminação no acesso ao serviço público; discriminação por gênero; discriminação por raça; discriminação por etnia; discriminação por orientação sexual; discriminação em razão de condição econômica; outros

A variável “Público” procurou identificar os atores sociais para quem as atividades educativas eram dirigidas. Foi elaborada a partir de uma amostra prévia de projetos que verificou quais eram as respostas mais recorrentes à pergunta do formulário: “Quem vai se beneficiar com ele? Como será este benefício?”. As seguintes classificações foram estabelecidas: jovens; mulheres; população em geral; comunidade local; alunos (escolas); comunidade escolar; famílias ; quilombolas; negros; LGBT; educadores (educação não formal); professores (escola); agentes comunitários; portadores do vírus HIV; agricultores ; indígenas; comunidades tradicionais; trabalhadores; sindicatos e associações comunitárias.; sociedade civil organizada; outros

A variável “Intencionalidade” foi elaborada a partir do levantamento e identificação das principais motivações e orientações que poderiam ser apresentadas pelos projetos. Isto foi feito a partir da análise do objetivo geral e justificativa de cada projeto, ainda que neste segundo item a sua descrição pudesse tocar em aspectos variados e abrangentes. As categorias elaboradas foram:

1. Atividades para desenvolvimento de potenciais artísticos ou criativos, melhora da auto-estima e dos relacionamentos interpessoais dos indivíduos participantes;
2. Capacitação para geração de emprego e renda;
3. Disseminação de informações e conhecimentos (repertório de informações e conhecimentos técnicos, não diretamente ligados à geração de renda. ex. saúde, meio ambiente, meios de comunicação);
4. Atividades que abordam os direitos humanos e as questões relativas ao cotidiano de um grupo ou população determinada, visando fortalecer a noção de direitos e encorajar práticas locais que possam promovê-los;
5. Capacitação em direitos humanos e sobre as questões relativas ao cotidiano de um grupo ou população determinada, direcionada a profissionais que trabalham diretamente com tais grupos;
6. Formação política para lobby e advocacy;



7. Organização e mobilização comunitária para atuação na sociedade civil.

A variável “Iniciativa” também buscou identificar os atores sociais envolvidos, agrupando diferentes denominações de organizações que realizam os projetos. Não é requisitado pelo Fundo Brasil de Direitos Humanos em seus formulários que uma definição do caráter de cada organização fosse explicitada por elas. Além disso, as formas como as entidades da sociedade civil se autodenominam nem sempre correspondem a uma definição político e/ou jurídica muito precisa. Deste modo, as categorias em que foram agrupadas as entidades foram construídas a partir de aproximações e do conhecimento que se tem sobre este campo. São elas: Associação, ONG, Instituto, Centro, Centro de Defesa; Fundação; movimentos sociais, grupo sociais; indivíduos; cooperativas; outros.

A análise dos dados realizada através da distribuição quantitativa dos mesmos em cada categoria e por Estado ou região, e, principalmente, em torno do cruzamento entre as variáveis “público”, “tema” e “intencionalidade” permitiu verificar que aproximadamente metade das experiências nasce por iniciativa de uma associação, instituto, ONG, centro, centro de defesa. Somente 10,13% dos casos se denominam como movimentos, grupos ou frentes (entendidos como organizações de atividade política). Um percentual de 8,5% é classificado como iniciativa individual, isto é, não partem de grupos organizados. 26,47% não explicitam o caráter da sua organização

Os públicos com maior relevância numérica foram os de jovens (17,97%) e mulheres (14,38%). Em um total de 18 categorias levantadas foi encontrado menos de 6% para cada uma delas, a não ser a percentagem de projetos com públicos que não se encaixam em nenhuma categoria (12,12%). Aqui está incluída uma somatória de públicos que devido à sua especificidade não apresentam percentual maior do que 1%, ou seja, não possuem relevância quantitativa suficiente para configurar como uma nova categoria. É possível inferir uma tendência das atividades educativas não escolares de trabalhar com públicos bastante determinados e dirigidos.

Entre as “Intencionalidades”, 69,93% dos casos se enquadram como “atividades que abordam os direitos humanos e as questões relativas ao cotidiano de um grupo ou população, visando fortalecer a noção de direitos e encorajar práticas locais que possam promovê-los”. Pode-se inferir que há uma influência da linha programática da proposta do Fundo Brasil de Direitos Humanos, que coincide com práticas locais de defesa contra violações dos direitos humanos de diversas ordens. Contudo, ainda que haja essa influência é possível constatar que as atividades propostas têm um forte sentido educativo, ou seja, em que pese os avanços recentes no campo dos direitos humanos na sociedade brasileira ainda persiste a necessidade de ações que proporcionem a informação e a construção de conhecimento com relação aos mesmos. Por outro lado, sabe-se que novas possibilidades de direitos e a existência de mecanismos para implementá-los geram por si mesmas novas demandas e aqui pode-se inferir uma das explicações para a grande diversidade de públicos, dado que se há alguns anos o foco das ações político educativas era a luta por direitos formulados de modo mais generalista. Atualmente as lutas por direitos se relacionam com um conjunto mais definido de sujeitos e consequentemente as políticas públicas também tem se estruturado a partir das mesmas segmentações.



Entre os “Temas” assinalados pelos projetos no formulário do Fundo Brasil de Direitos Humanos, a opção “Discriminação em razão de condição econômica” teve um percentual de 30.07%, portanto significativamente maior do que as demais confirmando a tendência histórica de que as atividades educativas se dirigem para as populações que estão em situação de pobreza na sociedade brasileira, sendo este um elemento que, em menor medida unifica as especificidades dos públicos a quem tais atividades são direcionadas.

A partir dos dados acima, vários cruzamentos puderam ser realizados a título de aproximação quantitativa do perfil de práticas não escolares. Podemos verificar, por exemplo, que ao levarmos em consideração todos os públicos, a intencionalidade com percentual mais alto é a de “atividades que abordam os direitos humanos e as questões relativas ao cotidiano de um grupo ou população, visando fortalecer a noção de direitos e encorajar práticas locais que possam promovê-los”. Mas ao analisar a intencionalidade com segundo percentual mais alto para cada público, chegamos às informações mais específicas que se seguem:

- As ações que envolvem a juventude correspondem principalmente ao perfil de “atividades para desenvolvimento de potenciais artísticos ou criativos, melhora da autoestima e dos relacionamentos interpessoais dos indivíduos participantes” (43,6% das atividades),
- No caso das mulheres, o segundo maior percentual corresponde às atividades para geração de emprego e renda (43,18%):
- Ainda para o público de mulheres, o tema mais assinalado por tais projetos foi “Discriminação por gênero” (43,18%)
- No caso dos projetos envolvendo jovens, a maior percentagem se refere ao tema: “Discriminação em razão de condição econômica” (43.64%):

Os exemplos acima demonstram as possibilidades de cruzamento que permitem uma maior aproximação tipológica dos projetos, ampliando a sua compreensão.

Outros cruzamentos poderão ser realizados, desta feita envolvendo mais variáveis, como por exemplo, cruzar a variável público (mulheres), com a variável intencionalidade (Capacitação para geração de emprego e renda) e o tipo de atividade/metodologia, resultando no que se segue:

- Atividades de formação com mulheres para geração de emprego e renda como: aulas de artesanato para produção e exposição em feiras; oficinas de formação profissional sobre empreendedorismo, cooperação, ética, trabalho em equipa, cidadania, autoestima; treinamento sobre artesanato em madeira, customização e costura, para confecção e comercialização de produtos artesanais; autogestão, meio ambiente, gênero, cadeia produtiva do artesanato, para formação de núcleo de mulheres artesãs etc.

A construção destas tipologias levou à terceira etapa da pesquisa ora em andamento (2012-2015) que vem realizando estudos de casos em educação não escolar nas temáticas: Educação Popular e Direitos Humanos. Foram escolhidos projetos de dimensão nacional realizados por redes, como, por exemplo, formação feminista e em defesa dos interesses das mulheres, ou formação de operadores de direitos no campo da prevenção e não discriminação dos portadores de HIV/AIDs. Ou projetos de dimensão regional ou local, como, por exemplo,



educação para o antirracismo, capacitando de jovens para influência e controle sobre políticas públicas.

As três etapas descritas acima propiciarão um amplo panorama sobre as práticas de Educação não Escolar no Brasil nos anos recentes, ajudando a ampliar o conceito de Educação de Adultos e permitindo uma valorização de processos educativos não estudados e tradicionalmente invisíveis para o público em geral e para pesquisadores. Certamente um diálogo entre o escolar e o não escolar ampliará a dimensão política pedagógica dos estudos sobre a Educação de Adultos no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benevides, M. V. (1991). *A Cidadania Ativa*. São Paulo: Ática.
- Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion de l'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, nº 158, 117-150.
- Comparato, F. K. (2004). *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Ghanen, E. & Trilla, J. (2009). La educación no formal. In: Ministerio de la Educación y Cultura, *Aportes a las Prácticas de Educación no Formal, desde la Investigación Educativa*, Montevideo, Universidad de La República.
- La Pirágua (2010). *Revista Lationamericana de Educación y Política: CEAAL*, 1/2010, nº 32.
- Pontual, P. (2000). *O processo educativo no orçamento participativo: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado*. Tese de Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Ribeiro, V. M. (1999). *Analfabetismo e Atitude*. São Paulo: Ação Educativa Papyrus.
- Sen, A. (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia das Letras.
- Stiglitz, J. (2010). *O mundo em queda livre: os Estados Unidos, o mercado livre e o naufragio da economia mundial*. São Paulo: Paz e Terra.

ⁱ - Ver produção científica em: Plataforma Lattes www.lattes.cnpq.br

ⁱⁱ - Constituíram a equipe os seguintes pesquisadores: Cláudia Maria Bógus (Doutora Saúde Pública USP), Aline Abbonizio (Doutoranda USP), Katia Regis (Doutora PUC), Henrique T. Novaes (Doutorando UNICAMP), Nilton Bueno Fischer (Doutor UFRGS); Sérgio Haddad (Doutor Ação Educativa) Gisela Tartuce (Doutoranda FCC) Michelle Prazeres (Doutoranda USP) Marcos José Pereira da Silva (Mestre Ação Educativa) Carmen Sílvia Maria da Silva (mestre SOS Corpo), Pedro Benjamin Garcia (Doutor Católica de Petrópolis), Fabiana de Cássia Rodrigues (doutoranda UNICAMP)

ⁱⁱⁱ - Ver: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

^{iv} - A biblioteca digital pode ser acessada no endereço (www.bdae.org.br/dspace)

^v - Os fundos de financiamento são organizações que apoiam financeiramente projetos recebidos a partir de chamado por edital público ou pelo encaminhamento direto de projetos para seus respectivos comitês de seleção

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA- GOIÁS/BRASIL: UM CAMINHO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE ESTADO

Maria Emilia de Castro RODRIGUES I

me.castrorodrigues@gmail.com

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG

Cláudia Borges COSTA I cbc2111@gmail.com

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA; FACULDADE DE
EDUCAÇÃO/UNB

Maribel SCHVEEIDT I belzinhas.2010@gmail.com

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG

RESUMO

A comunicação evidencia ações destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) - Goiás/Brasil, nos últimos 20 anos, pela análise das pesquisas desenvolvidas a partir da década de 1990. Elas demonstram a ruptura com programas aligeirados, a construção de políticas públicas de estado que consideram a realidade e as demandas da EJA, a qualidade do ensino, o princípio da educação popular e o direito à educação. Em 1992 criou-se o Projeto Alfabetização e Cidadania pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), que contou com a parceria da SME na EJA e expandiu os princípios, em 1993, pela SME originando o Projeto AJA. Com assessoria da FE/UFG, de 1998 a 2001, foram realizadas plenárias, cujos resultados apontaram para unificação da EJA, de 1ª à 8ª série, e a adoção dos princípios do Projeto AJA, flexibilidade de frequência, matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo, planejamento e formação continuada em horário de trabalho, avaliação processual, currículo com base paritária (todas as disciplinas com a mesma carga horária), de 5ª a 8ª. Com a pesquisa *A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia*, alguns dos resultados apontaram para a implantação do Projeto Estudar sem Fome; e currículo a partir da realidade do educando. Outras nove pesquisas – uma pluri-institucional em âmbito nacional e estudos de caso de oito dissertações –, apontaram para o atendimento da especificidade da modalidade, construindo alternativas.

PALAVRAS-CHAVE: implementação de políticas públicas, educação de jovens e adultos trabalhadores, direito à educação.



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME de Goiânia) - Goiás/Brasil, nos últimos 20 anos, com vistas a compreender se configuram ou não políticas públicas de estado ou apenas políticas de governo. Para a escrita deste artigo utilizamo-nos da pesquisa documental, com a análise das pesquisas de mestrado (Machado, 1997; Rodrigues, 2000; Calixto, 2004; Silva, 2004; Gomes, 2006; Santos, 2007; Costa, 2008; Porfírio, 2009), desenvolvidas a partir da década de 1990, as quais retomam a trajetória da modalidade, trazendo desde a implantação da Equipe de Ensino Noturnoⁱ; a criação, organização, princípios e trabalho pedagógico do Projeto AJA (Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos); a experiência da base paritária na escola na construção e a materialização da Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) no segundo segmento da EJA; os desafios do trabalho docente; o significado da escola na formação omnilateral dos trabalhadores-alunos e sua relação com o mundo do trabalho; permanência e não permanência dos alunos.

Também trouxemos as contribuições de duas pesquisas participantes produzidas em parceria entre a Universidade Federal e a SME de Goiânia (Machado, 2001); e *A construção de uma proposta democrático-popular de educação para EJA*, uma pesquisa pluri-institucionalⁱⁱ longitudinal em âmbito nacional, intitulada *Pesquisa Juventude, Escolarização e Poder Local*, e ainda analisamos dados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, *Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória*, vinculada ao *Centro Memória Viva (CMV): Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste*, a qual se desdobra em 3 eixos, o que trabalha com a organização, sistematização e registro do acervo da EJA da SME de Goiânia, para disponibilização *online* da documentação; o eixo referente à formação continuada dos profissionais (na parceria FE/UFG, via Grupo de Estudos de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - GEAJA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG), sistematização e acompanhamento da experiência de EJA e Educação Profissional na perspectiva da integração; e o eixo da pesquisa do Observatório da Educação, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Analisamos as pesquisas que falam da organização do atendimento à modalidade buscando apreender as políticas educacionais empreendidas na SME de Goiânia. Políticas públicas compreendidas como atividades ou conjunto de ações, programas/projetos imputados ao Estado ou que dele emanam. Segundo Shiroma et. al (2004) o Estado expressa as forças contraditórias das relações de produção das classes sociais numa sociedade capitalista que se instalam na sociedade civil e delas é parte integrante, nelas se prendem e são elas que, historicamente, vêm constituindo, delimitando e determinando suas ações.

Estado que segue na coordenação das contradições, geradas por ele e pela própria sociedade. Dessa forma, mantém o controle como se estivesse acima das referidas contradições, por meio das reivindicações e pressões dos movimentos sociais as políticas públicas tornam-se reais e marcam a correlação de forças que compõe essa sociedade.



E nesse seio as políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, habitação, informação – advindas do Estado são essenciais, e deveriam partir das demandas da sociedade, serem contínuas, articuladas entre si, indo além de políticas de governo. Nas políticas educacionais emanadas do Estado, este vem historicamente expressando as contradições da sociedade capitalista, definindo o papel de reprodução/inação da sociabilidade humana, vinculada ao trabalho e à vida.

Temos observado que o contexto educacional brasileiro, na correlação de forças, os direitos à EJA, pós 1985, têm se alargado, mas, enquanto políticas públicas estes têm sido incluídos precária e marginalmente pelo Estado e organizações sociais, de forma vulnerável, nas fronteiras entre a responsabilidade pública e privada, entre as políticas sociais compensatórias e a filantropia (Martins, 1997), ainda que a inserção da EJA como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996 e nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – o menor valor aluno percentual (0,8) – tenha sido uma conquista das mobilizações da sociedade civil.

Porém o acesso dos alunos e a progressiva incorporação de segmentos populares na escola pública não assegura que este público atendido, permaneça e conclua com êxito a aprendizagem. Também a cultura da repetência e do fracasso escolar aponta para um quadro de defasagem idade/série que tem levado um grande grupo de jovens marcados por experiências escolares descontínuas e negativas, ou que avançaram sem a respectiva aprendizagem, que soma-se aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, na faixa etária dos 7 aos 14 anos, compondo o quadro de analfabetismo ou analfabetismo funcional, que demanda oportunidades educacionais com qualidade social, coerentes com este público, tomando os currículos e metodologias interdisciplinares integradoras na organização e vivência de uma práxis pedagógica com compromisso ético-político-social com os educandos-trabalhadores.

Desenvolver políticas públicas de Estado para a EJA perpassa implementar ações que realmente se configurem em coordenação de esforços intersetoriais, que reiteram ou impõem rupturas com padrões tradicionais da cultura política administrativa de fragmentação, competição interburocrática, descontinuidade administrativa, ações a partir da oferta e não apenas da demanda e a existência de uma vontade política na formulação/decisão e implantação de projetos/programas e/ou ações (Rua, 1998).

Com este olhar passamos ao que nos apresentaram as dissertações e demais pesquisas realizadas e em desenvolvimento as quais demonstram que se trata de um atendimento que perpassa várias formas de organização, em vários espaços e horários para que o público da EJA possa ter acesso à educação, um direito de todo cidadão.



1. PESQUISAS DO PRIMEIRO SEGMENTO: FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO NA MODALIDADE DESDE A CRIAÇÃO DA EQUIPE DE ENSINO NOTURNO À IMPLANTAÇÃO DA BASE CURRICULAR PARITÁRIA NA EAJA

De acordo com Clímaco (1991), desde a criação da SME de Goiânia, em 1961, havia o atendimento à EJA em duas escolas no noturno e em 1965, eram seis escolas. Apesar dos jovens e adultos serem atendidos nesse turno, não existia uma proposta específica para este público, e nem um sistema de ensino próprio da Secretaria, sendo que esta seguia as orientações da Rede Estadual de Ensino. Somente em 1992, foi constituída a primeira equipe específica para o Ensino Noturno, sendo que desde a década de 1980 e início dos anos 1990 a SME buscou criar uma forma de organização própria, distanciando-se das orientações em âmbito estadual, é o que demonstram os estudos de caso que retomam o histórico da EJA.

Segundo Machado (1997) e Rodrigues (2000), em 1992 criou-se o Projeto Alfabetização e Cidadania pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), que contou com a parceria da SME para oferecer educação aos adolescentes, jovens e adultos, em especial adolescentes em situação de risco, e desenvolveu pesquisa e estudos sobre os processos de aprendizagem e relações intergeracionais, apontando para a necessidade de composição de turmas com adolescentes, jovens e adultos, para que os primeiros pudessem ter uma referência na constituição de sua identidade.

Este Projeto, em 1993, expandiu-se pela SME com recursos do Tesouro Municipal, originando o Projeto AJA, uma Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos: organizado em seis módulos; com flexibilidade no período de matrícula; avanço a qualquer momento do ano, e avaliação trimestral daqueles com condições de avançar nos módulos; com 180 dias letivos, e três horas diárias de aulas; atividade cultural semanal; reuniões semanais de estudo e planejamento dos professores; reuniões trimestrais de avaliação do projeto como um todo.

Em decorrência da adequação ao perfil e à realidade dos educandos, a forma de avaliação desenvolvida desde então é a processual, contínua e descritiva, na qual a escuta é fundante e para conhecê-los o diagnóstico da realidade, o conhecimento de suas histórias de vida – onde trabalham, qual o lugar de origem, o porquê do retorno as aulas, quais as condições financeiras, como vivem, o que esperam do curso – é essencial, para a composição do currículo, e nele a eleição dos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidas, a partir do que sabem, necessitam e almejam os educandos, articulando aos saberes técnico-científicos, conforme observa Rodrigues:

[...] os professores que estão no Projeto desde seu início, 1993, tiveram um processo de formação continuada a partir da opção pela sua inserção no Projeto AJA: contaram com um curso introdutório de duas semanas intensivas, perfazendo 80 horas, no qual discutiram os princípios norteadores do projeto, a metodologia de trabalho, quem é a clientela do AJA cujos interesses são muitas vezes diversos e até contraditórios; e têm participado do encontro semanal para planejamento, estudo, análises e discussões coletivas (Rodrigues, 2000: 76).



O Projeto AJA pautou-se nos princípios da Educação Popular dos anos 60, com o olhar para uma educação voltada à realidade e especificidades da EAJA, na qual uma considerável parte constitui-se de trabalhadores, chefes de família, jovens que iniciam cedo no mundo do trabalho, mediante as imposições econômicas; mulheres que acumulam a responsabilidade tripla com a jornada de trabalho, com os afazeres da casa e com o cuidado dos filhos.

Diante desta realidade os professores foram orientados na formação continuada a desenvolverem um trabalho diferenciado, com vistas à garantia de um direito social a ser resgatado, buscando a permanência dos alunos no ambiente escolar, com um currículo organizado considerando os interesses e necessidades dos educandos, conteúdos problematizadores que possibilitassem uma maior autonomia e consciência crítica de sua realidade. Formação realizada semanalmente com aporte nos escritos de Freire (1976, 1982, 1987, 1989, 1992, 1996), Vygotsky (1987, 1998), Vygotsky et. al (1988), Gramsci (1989, 1991), entre outros, com vistas a possibilitar a realização de um trabalho embasado nos preceitos filosóficos e políticos de uma educação crítica e libertadora. Os professores que ministram as aulas na EAJA são licenciados em nível superior, embora nem todos tivessem uma formação específica na modalidade EJA, a formação continuada pautou-se em aportes teórico-metodológicos que forneceram subsídios para que efetuassem um trabalho dialógico entre educadores e educandos.

Em 1994 iniciou-se um processo de reflexão sobre a organização da EJA, na SME de Goiânia, que contava com duas formas de organização no primeiro segmento – a seriada e a modular do Projeto AJA – e o segundo segmento do ensino fundamental, cujos alunos encontravam muitas dificuldades para continuarem na 5ª série e completar os estudos, havendo muitas desistências/evasão. Essas discussões foram intensas de 1994 a 1996, mas com a nova administração ainda que as plenárias apontassem para a organização com a base curricular paritária e a extensão dos princípios do Projeto AJA para todo o ensino fundamental, podendo os alunos se matricular e avançar a qualquer época do ano, atendendo àqueles que necessitassem de mais tempo para sua formação, a falta de recursos e de pessoal na Equipe, a desativação do SEAJA, não propiciou sua efetivação. Além disso, a equipe responsável pelo Projeto AJA foi distribuída por setores internos da SME – Departamento de Ensino e Centro de Estudo, Formação e Pesquisa em Educação (CEFPE) – reduzindo significativamente o número de pessoas para atenderem ao Projeto, que passou a contar com apenas duas coordenadoras, responsáveis pela formação continuada dos professores do Projeto e dos demais professores do ensino noturno e, ainda, pelo acompanhamento do trabalho - administrativo e pedagógico - nas escolas (Rodrigues, 2000).

Por outro lado, em 1998, visando unificar a organização do primeiro segmento, realizaram-se plenárias e discussões com os educadores do Projeto AJA e das turmas seriadas, e em 1999 implantou-se uma proposta de organização alternativa, de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries com 600h presenciais e 200h com atividades complementares, garantindo-se os princípios do Projeto AJA. As discussões sobre a Base Curricular Paritária de 5ª a 8ª séries foram retomadas em 1999, sendo a mesma implantada em 2000 e regulamentada, por meio da Resolução 24, de 11/12/2000, do Conselho Municipal de Educação (CME), com a carga horária de 700 (setecentas) horas presenciais e 100 (cem) horas complementares, perfazendo três horas e meia de aula/dia. Com esta organização formaram-se os coletivos de professores



por escolas (a cada 4 turmas, 9 professores, incluindo o de educação física e o coordenador pedagógico), o que possibilitaria a formação continuada em serviço (com horário de estudo e planejamento no horário do trabalho), o trabalho coletivo e interdisciplinar, pois todas as áreas do conhecimento passaram a ter a mesma quantidade de horas-aula, sem privilégio ou hierarquia entre os componentes curriculares.

Nas escolas com número de alunos insuficiente para compor 4 turmas no primeiro ou no segundo segmento, houve uma organização alternativa, com turmas multisseriadas de 1ª e 2ª séries juntas, e 3ª e 4ª séries; ou em casos extremos de 1ª a 4ª séries, em uma única classe. No segundo segmento 5ª e 6ª ou 7ª e 8ª séries. Este atendimento alternativo pode ocorrer escolas, locais de trabalho ou espaços comunitários, assumido pelo professor da rede municipal com três horas diárias de aula, como extensão de uma escola da Rede Municipal de Educação. O horário de funcionamento das turmas também é flexível, podendo ser organizadas turmas pela manhã, tarde e noite, conforme o interesse e necessidades dos alunos.

O Projeto AJA, uma forma de atendimento alternativa de escolarização de jovens e adultos, tem uma avaliação positiva nestes 20 anos, tendo sido analisado por três dissertações de mestrado, defendidas na FE/UFG: uma que discutiu sobre a criação do projeto e seu desenvolvimento no período de 1993-1996 (Machado, 1997); outra que analisou a prática pedagógica do professor do projeto (Rodrigues, 2000); e a terceira cujo título “‘Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda’: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia” (Silva, 2004), que analisou os educandos do projeto que evadiram ou dele foram excluídos (por reprovações, não atendimento das necessidades, etc.), buscando compreender o que leva o aluno da EJA, no Projeto AJA, a permanecer e a concluir com êxito ou a sair do Projeto, e expressa no título advindo da fala de um entrevistado, uma das conclusões da dissertação quanto a não permanência dos alunos da EJA na escola, sendo que o mesmo trabalho que o leva a buscar a escola é que muitas vezes não lhe permite manter-se nela (jornada extensa, cansaço, cobranças além do período, necessidade de se sustentar e aos seus entes).

Já no atendimento à EAJA, no segundo segmento, quando são poucos alunos, as turmas da organização alternativa congregam, anualmente, duas séries em uma, sendo que nestes casos o coletivo de professores assume mais de um componente curricular (por ex. geo-história, ciências e matemática, português e uma língua estrangeira, etc.). Esta forma de organização alternativa da EAJA ocorria principalmente para atendimento da escolarização de jovens e adultos no diurno, enquanto uma extensão de uma escola, podendo funcionar no espaço da mesma em outro turno ou em outros espaços.

Outra forma de atendimento ao público da EJA é o Projeto AJA-Expansão, que mobiliza jovens e adultos não alfabetizados para que possam iniciar seu processo de alfabetização e dar continuidade ao processo de escolarização no ensino fundamental para adolescentes, jovens e adultos: seja no ensino regular noturno ou através da proposta alternativa da EAJA, ou ainda do AJA-Extensão. O Projeto AJA-Expansão foi criado em 2001, com financiamento da prefeitura, numa parceria com a FE/UFG e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiásⁱⁱⁱ), que fazia a formação dos alfabetizadores e coordenadores do programa, formação atualmente assumida pela SME. A partir de 2003, a SME estabeleceu parceria com o governo



federal, através do programa Brasil Alfabetizado, e passou a receber recurso complementar para a formação inicial e pagamento do auxílio aos educadores populares e coordenadores que acompanham e assumem a formação continuada, além de materiais didáticos para o Projeto AJA-Expansão. O programa a cada ano é desenvolvido por 8 meses e envolve entidades parceiras que contribuem na mobilização dos alunos, com espaço físico, indicação do alfabetizador e em alguns casos, cedendo parte da carga horária de trabalho dos educandos para escolarizarem-se e serem encaminhados para a EAJA.

[...] nos municípios do entorno goiano há ainda falta de políticas públicas voltadas para a EJA, em geral as ações empreendidas estão muito presas às proposições da Secretaria de Educação do Estado, que ainda vê a EJA apenas como suplência. [...]

A exceção a esta prática foi o município de Goiânia que demonstrou autonomia, continuidade e variedade de ações garantindo o direito à educação de qualidade a jovens e adultos, inclusive com propostas educacionais alternativas, exercendo o papel do Estado enquanto indutor de políticas públicas, não apenas políticas de governo, mas dando continuidade às ações positivas e criando outras, de forma a proporcionar o acesso, permanência, conclusão e continuidade, enquanto direto, a todos os cidadãos, e em especial aos jovens e adultos do município, resgatando uma dívida histórico-social para com a EJA. (Rodrigues, 2005: 17).

As pesquisas analisadas apontaram que o atendimento da especificidade da modalidade na SME de Goiânia, inclusive construindo alternativas que rompem com programas aligeirados de atendimento à modalidade, configura-se na construção de políticas públicas de estado que considerem a realidade dos educandos trabalhadores, o quantitativo da demanda, a qualidade do ensino, o princípio da educação popular e a garantia do direito à educação, o que tem perpassado um atendimento aos alunos da educação de adolescentes, jovens e adultos.

2. PESQUISAS QUE ENVOLVEM O SEGUNDO SEGMENTO DA EAJA E SOBRE CURRÍCULO

Além da construção histórica revelada pela SME de Goiânia, que teve como objetivo demonstrar o compromisso dessa rede com os educandos da Educação de Jovens e Adultos, trazemos também as discussões desenvolvidas no meio acadêmico e possibilidades de reflexões advindas das pesquisas realizadas que dialogaram com a proposta políticas pedagógica, também com a prática vivenciada no chão das escolas.

As referidas pesquisas são da Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC e trazem à tona a problemática do segundo segmento. A primeira dissertação, de autoria de Gomes (2006), apresenta uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos. A autora propôs compreender a relação entre a proposta de educação de jovens e adultos da RME de Goiânia e o projeto político-pedagógico da escola estudada.

A experiência estudada demonstrou uma proposta e uma prática educativa que buscam compatibilizar-se com a especificidade dos alunos da Eaja, que se revela de forma diferenciada da proposta de suplência, propiciando aos alunos uma educação específica, crítica e democrática.

A forma de organização denominada Base Curricular Paritária, todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Foi uma das questões tratada na



pesquisa e apontou reflexões a partir da realidade vivenciada na escola denominada “Flor do Cerrado” com a prática dessa organização. A pesquisa apontou as várias modificações enfrentadas e construídas coletivamente pela escola, sobretudo na revisão da concepção de currículo e avaliação, mudando significativamente a dinâmica da prática escolar.

A dissertação sobre os saberes dos professores, autoria de Santos (2007), objetivou a investigação dos saberes que subsidiavam as práticas dos professores. A reflexão possibilitou perceber o caminho da formação dos saberes dos educadores e sua relação com a prática pedagógica. A pesquisa demonstrou que os professores vão além do processo de formação, para atender à especificidade dos educandos da EJA. Esses educadores trazem para sua prática os conhecimentos experienciados na realidade da vida de cada aluno. Essa pesquisa contribuiu no sentido de repensar a formação necessária aos educadores da EJA.

A pesquisa de Costa (2008) trouxe os sujeitos trabalhadores estudantes, a dificuldade em conciliar escola e trabalho, as condições de precariedade dos postos de trabalhos, sobretudo a condição de informalidade para a maioria dos pesquisados. Para os trabalhadores(as)-alunos(as) investigados(as), ao se referirem à escola, esta representa um espaço muito significativo. A pesquisa revelou a necessidade de rever o debate da categoria trabalho presente na proposta político-pedagógica da SME. Percebeu-se a necessidade de buscar para além da dimensão epistemológica do currículo que pudesse integrar trabalho e educação, pois assim poderia interferir de fato na base e no sentido da educação para os trabalhadores.

3. PESQUISA DO CENTRO MEMÓRIA VIVA DE EJA

O grupo ligado ao subprojeto da EJA na SME de Goiânia, vinculado ao CMV, tem pesquisado a especificidade da modalidade EJA nessa SME e tem como foco deste subprojeto a localização, identificação, tratamento e preservação de documentos e produções da EJA da/na SME de Goiânia; a composição da história da EJA nessa Secretaria, bem como divulgar e disponibilizar no meio virtual o acervo ao público especializado para consulta e novas pesquisas.

Para constituir a história da EJA na SME, o CMV, por meio de pesquisa documental, tem localizado, identificado, tratado, catalogado, referenciado, organizado, divulgado online e preservado documentos da EJA na SME de Goiânia. Também têm sido produzidos registros das experiências atuais que têm marcado a EJA nessa Secretaria por meio de entrevistas com educandos, educadores e outros profissionais dessa Rede, contribuindo na sistematização e análise de dados.

A pesquisa histórica toma o presente como o tempo de um processo e como possibilidade de agir e construir uma nova realidade. Segundo Ciavatta (2009: 17), “o presente como momento da prática possibilita resgatar a essência política do conhecimento, na medida em que, como campo da práxis social, constitui a potencialidade de objetos passíveis de ser construídos.” Nesse sentido, se apropriar da realidade por meio das entrevistas, relatos de experiências, registro de imagens adquire significado na apreensão da realidade passada e presente.

Outra frente da pesquisa é o levantamento de dissertações, teses, artigos e trabalhos de conclusão de curso que tomam a EJA na SME como objeto de pesquisa. É necessário perceber que essas produções constituem possibilidades de compor a história da EJA na RME, bem como ser organizado um acervo para contribuir com outras pesquisas que possam surgir.



O trabalho desenvolvido pela SME constitui-se em uma possibilidade de afirmar o direito daqueles que tiveram negado o acesso ou continuidade ao processo de aprendizagem escolar quando crianças. Nesse sentido, a coragem expressa na poesia de Guimarães Rosa é marcada quando o poder público assume a EJA com a reponsabilidade de oferecer escolarização nos vários bairros de Goiânia, com o direito assegurado aos educandos no sentido de trilharem oito anos para concluir a Educação Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calixto, D. T. R. (2004). *Temas geradores: Uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, Goiânia, Brasil. Acesso em agosto, 15, de 2013 em: <http://forumeja.org.br/go/node/674>

Ciavatta, M. (2009). *Medicações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, Faperj.

Clímaco, A. C. de A. (1991). Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. In: A. H. F. Silva; E. G. S. Evangelista (orgs.). *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação* (pp. 31-44). Goiânia: Ed. UFG.

Costa, C. B. (2008). *O trabalhador-aluno da EAJA: Desafios no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil. Acesso em agosto, 15, de 2013 em: <http://forumeja.org.br/go/node/674>

Freire, P. (1976). *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Freire, P. (1987). SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1989). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, D. de C. (2006). *O caso da Escola Municipal Flor do Cerrado: uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, Brasil. Acesso em agosto, 15, de 2013 em: <http://forumeja.org.br/go/node/674>

Gramsci, A. (1989). *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8 ed. São Paulo: Civilização Brasileira.



Machado, M. M. (1997). *Política educacional para jovens e adultos: A experiência do Projeto AJA (1993-1996) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil. Acesso em agosto, 15, de 2013 em: <http://forumeja.org.br/go/node/674>

Machado, M. M. (2001). A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990. Tese de Doutorado em Educação Escolar Brasileira, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, Brasil. Acesso em agosto, 15, de 2013 em: <http://forumeja.org.br/go/node/673>

Porfírio, A. G. (2009). O Reconhecimento do Contexto Sociocultural do aluno em meio ao Ensino e à Aprendizagem da Matemática na *Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Goiânia / GO*. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Rodrigues, M. E. de C. (2000) *A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: A experiência do projeto AJA de Goiânia, GO*. Dissertação de Mestrado Educação Escolar Brasileira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil. Acesso em agosto, 15, de 2013 em: <http://forumeja.org.br/go/node/674>

Rodrigues, M. E. de C. (2005). Construção das políticas de educação de jovens e adultos em Goiás. *28ª Reunião Anual da Anped*. GT 18. Caxambu, MG, Brasil. Acesso em agosto, 15, de 2013 em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt181165int.rtf

Martins, J. de S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

Rua, M. das G. (1998). As políticas públicas e a juventude dos anos 90. *CNPD. Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas*. Brasília, 2 v.

Santos, E. M. (2007). *Os Saberes dos Professores do Ensino Fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, Brasil. Acesso em agosto, 15, de 2013 em: <http://forumeja.org.br/go/node/674>

Shiroma, E. O.; Moraes, M. C. M de; Evangelista, O. (2004). *Política educacional*. 3ª ed. Rio de Janeiro; DP&A.

Silva, I. M. (2004). *“Ou Trabalha e Come Ou fica com Fome e Estuda”*: O trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia. Acesso em agosto, 15, de 2013 em: <http://forumeja.org.br/go/node/674>, acesso em: 15/08/2013.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social de Mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone / EDUSP.

ⁱ A partir de 1993 estruturou-se o Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, que em 2001 passou a ser a Divisão de Ensino Noturno, enquanto parte do Departamento Pedagógico, sendo redefinida ainda neste ano, como Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA).



ⁱⁱ São pesquisadores da/do: Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade Federal da Paraíba (UFPA), Centro Universitário da Fundação Santo André/SP, Fundação Kellogg em Recife e a ONG Ação Educativa.

ⁱⁱⁱ Até 2012 denominada Universidade Católica de Goiás (UCG)

O DISCURSO EM TORNO DAS NOVAS CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS

António CALHA I antoniocalha@hotmail.com

NÚCLEO DE ESTUDOS PARA A INTERVENÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E SAÚDE,
COORDENAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA A INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO,
INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

RESUMO

O reconhecimento de competências e conhecimentos adquiridos em contextos não formais e informais tem-se vindo a afirmar como uma nova oferta dos sistemas educativos. A necessidade de desenvolver sistemas de reconhecimento no campo educativo são referenciadas no relatório *Educação um tesouro a descobrir* (1996) da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI apresentado à Unesco, e coordenado por Jacques Delors, bem como no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000), da responsabilidade da Comissão das Comunidades Europeias, onde se sugere a modernização dos sistemas e das práticas de certificação dos Estados-membro face às novas condições económicas e sociais.

Os apelos institucionais à implementação de formas de reconhecimento das competências adquiridas através da experiência tendem a centrar a argumentação em duas premissas: i) a transferibilidade do conhecimento sustentada por princípios de equivalência do valor das aprendizagens; ii) o direito ao reconhecimento de competências obtidas em outros contextos de aprendizagem para além das instituições de educação e formação.

Propomo-nos, nesta comunicação, analisar a natureza daqueles que nos parecem ser os principais argumentos que defendem os sistemas de reconhecimento. Discutiremos, em primeiro lugar, o modo como a institucionalização de sistema de reconhecimento de competência pressupõe o estabelecimento e a validação de critérios de equivalência do valor das aprendizagens ocorridas em diferentes contextos. Procuraremos, em segundo lugar, analisar a forma como o discurso em torno dos sistemas de reconhecimento de competências se funda no direito ao reconhecimento da dignidade e do valor do individual nas mais diversas dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: reconhecimento, adquiridos experienciais, educação de adultos.



INTRODUÇÃO

O discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida tem alicerçado a sua argumentação nas alterações sociais ocorridas na modernidade tardia, designadamente as que ameaçam os pressupostos da modernidade organizada. Na esfera do trabalho, por exemplo, a aprendizagem ao longo da vida é encarada como uma forma de lidar com as crescentes instabilidade e imprevisibilidade que caracterizam as relações laborais.

No relatório sobre a Educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors em 1996, e apresentado à Unesco, é recomendado o estudo de novas formas de certificação que tenham em conta o conjunto das competências adquiridas nos diferentes contextos de vida. O argumento vinculado no relatório é o de que para instaurar uma sociedade em que cada um possa aprender ao longo de toda a sua vida é necessário repensar as relações entre os sistemas de ensino e a sociedade, devendo ser dada particular atenção “a novas formas de certificação, a uma passagem mais fácil de um tipo ou de um nível de ensino para outro, e a separações menos estritas entre educação e trabalho” (Delors; 1998: 123). No que diz respeito ao reconhecimento de competências, é atribuída particular importância às competências adquiridas durante a vida profissional e ao seu reconhecimento por parte das empresas e do sistema educativo. Subjaz, neste relatório, uma imagem particular dos indivíduos como responsáveis pela sua formação em “sociedades educativas” voltadas para os recursos da educação informal: “a fim de que todos possam construir, de maneira contínua, as suas próprias qualificações, a Comissão pensa que é indispensável proceder [...] a um reexame profundo dos processos de certificação, a fim de que sejam tidas em conta as competências adquiridas após a educação inicial” (Delors; 1998: 148-149).

No *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, da responsabilidade da Comissão das Comunidades Europeias, são, igualmente, formulados apelos à modernização dos sistemas e das práticas de certificação dos Estados-membro face às novas condições económicas e sociais. Entre as medidas propostas, encontra-se a melhoria significativa da forma como são entendidos e avaliados os resultados da aprendizagem, em especial a aprendizagem não-formal e a aprendizagem informal. Os argumentos para a adoção de tais medidas incluem, por um lado, a crescente exigência de que “os conhecimentos, as competências e as qualificações sejam mais prontamente identificáveis e mais praticamente ‘transportáveis’ no seio da União”; e, por outro lado, “o alargamento do espectro de reconhecimento, independentemente do tipo de aprendente em questão” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 17-18).

Neste contexto, a educação de adultos tem vindo a ser reordenada com base em políticas e práticas que consolidam o discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida. A criação, em 1999, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) é disso exemplo. Entre as novas ofertas educativas destinadas ao público adulto sobressai, pela sua originalidade, o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), assente na valorização das aprendizagens não-formais e rompendo com os tradicionais modelos de educação escolar. O público-alvo desta nova oferta educativa são adultos que: demonstrem abrangência de experiências (pessoais, profissionais e sociais), as quais indiquem um conjunto diversificado de competências; apresentem expectativas orientadas para a obtenção de



qualificação escolar e revelem prevalência de motivações extrínsecas¹ (Almeida *et. al.*, 2008: 81). Trata-se de uma oferta com critérios de admissão vagos e ambíguos e que estende a possibilidade de obtenção de certificados de equivalência escolar a indivíduos cujo processo formativo ocorreu fora da escola.

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências, ainda que orientadas pelos *Referenciais de Competências-Chave*, são bastante diversificadas e contextualizadas. Apesar da diversidade de instrumentos utilizados pelos Centros Novas Oportunidades, o processo RVCC baseia-se na elaboração e recolha de informação coligida num documento, designado inicialmente, de *Dossiê Pessoal* e, posteriormente, de *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* com base num conjunto de pressupostos metodológicos: o Balanço de Competências e a abordagem Autobiográfica. É através dos materiais que o adulto produz e colige, de forma contextualizada e crítica, que os formadores validam as competências possuídas pelo adulto, para num momento posterior as certificar.

Os apelos institucionais à implementação de formas de reconhecimento de competências adquiridas através da experiência encerram em si duas premissas. Em primeiro lugar, a ideia de que as competências tácitas incorporam conhecimentos transferíveis entre diferentes contextos, o que levanta o problema da definição de critérios de evidência e de equivalência. Em segundo lugar, o alargamento das políticas de reconhecimento à área educativa, traduzida na afirmação da premissa do direito ao reconhecimento de competências obtidas em outros contextos de aprendizagem para além das instituições de educação e formação. Procuramos, de seguida, discutir estes pressupostos, identificando as suas implicações na concretização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Para tal, recorreremos a alguns exemplos obtidos na análise de material autobiográfico produzido por candidatos à certificação, num total de cem autobiografias recolhidas em quatro Centros Novas Oportunidades da região Alentejo, entre 2006 e 2011.

1. A TRANSFERIBILIDADE DO CONHECIMENTO E OS CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA

A crescente responsabilização dos indivíduos pelos seus próprios projetos de aprendizagem pode significar que as origens e os contextos sociais ganhem um maior relevo na forma como determinam diferenças e desigualdades sociais. Mariana Alves (2010) chama a atenção para a possibilidade do envolvimento em dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida poder contribuir para a reprodução de velhas desigualdades dado que “aqueles (indivíduos ou sociedades) que mais aderem a dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida tendem a ser, aparentemente, também os que conheceram mais sucesso no que respeita aos processos de escolarização” (Alves, 2010: 20). Será, igualmente, legítimo, colocar a hipótese de existência de desiguais oportunidades de aprendizagem fora do sistema formal devido, não apenas às diferenças de acesso a oportunidades de desenvolvimento de competências ou de aprendizagem, mas também à diferente valorização e validação social atribuída aos contextos sociais, enquanto contextos promotores de aprendizagem. Desta forma, a institucionalização de sistemas de reconhecimento de competências, como condição que permita aos indivíduos explorar as oportunidades de aprendizagem nos contextos não formais e informais, pressupõe o estabelecimento e validação de critérios de equivalência do valor das aprendizagens ocorridas em diferentes contextos. O estabelecimento destes critérios facilita os fluxos e as



transferências entre projetos, assumindo particular relevância no mundo conexcionista da “cidade por projetos” (Boltanski e Chiapello, 2002), em que a vida é concebida como uma sucessão de projetos. Parece-nos, pois, que poderemos perspetivar os sistemas de reconhecimento de competências como formas de institucionalização, com base em princípios de equivalência, do resultado das diferentes provas com que se deparam os indivíduos no seu percurso biográfico. Estas provas, como referem Boltanski e Chiapello (2002: 158), são, por excelência, os momentos que marcam o final de um projeto quando os indivíduos partem em busca de um novo compromisso. A explicitação de critérios de equivalência e a possibilidade concedida, em função desses critérios, de determinar o valor relativo do percurso de aprendizagem dos indivíduos, confere aos sistemas de reconhecimento de competências um mecanismo de justiça com capacidade para gerar ordens de valor de forma justificada. Trata-se, desta forma, da criação de processos de certificação que incorporam a lógica das novas formas de gestão empresarial onde a avaliação dos colaboradores se baseia mais nas qualidades genéricas dos indivíduos (polivalência, flexibilidade e predisposição para aprender) que nas suas qualificações objetivas. O valor individual é validado, em tais sistemas, com base na competência individual que compreende tanto os atributos como as capacidades individuais (Boltanski e Chiapello, 2002: 235), esbatendo as fronteiras entre vida profissional e vida pessoal. Neste quadro, os sistemas de reconhecimento de competências constituem formas institucionalizadas de validação do trabalho sobre si que os indivíduos realizam no mundo conexcionista. Ao estabelecer critérios de equivalência relativos às competências adquiridas ao longo da vida, facilita-se a sucessão de projetos, e como salientam Boltanski e Chiapello (2002: 166), no mundo atual aquele que não tem um projeto ou não explora as redes está excluído e não conseguirá “o desenvolvimento de si próprio e da sua empregabilidade”, que é “o projeto pessoal a longo prazo que está subjacente a todos os outros”.

Os critérios de evidência e de equivalência das competências obtidas por via informal e não-formal podem, no entanto, traduzir-se em processos de discriminação traduzidos no modo como as origens e os contextos sociais ganham relevo na forma como determinam diferenças e desigualdades sociais. Atendamos, por exemplo, à natureza das competências que se encontram inscritas nos *Referenciais de Competências-chave* que pressupõem a utilização de equipamentos culturais: i) para o nível B2, na área de competência “Linguagem e comunicação” estabelece-se como competência “compreender linguagens não-verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média”, como critério de evidência o candidato a este nível de certificação deverá demonstrar “entender manifestações artísticas (moda, arte plástica, música, teatro) de complexidade crescente”; ii) para o nível secundário na área competência “Cultura, língua e comunicação” estabelece-se como competência “explorar o desenvolvimento de interesses e disposições criativas no âmbito de iniciativas de sensibilização para as artes e cultura, como é o caso, designadamente, das actividades desenvolvidas pelos serviços educativos de entidades culturais e artísticas (museus, centros de arte, cine-teatros, entre outras)”.

A desigual distribuição de equipamentos culturais no território nacional dificulta o acesso a uma parte significativa da população, em particular, aqueles que residindo no interior se encontram afastados dos centros urbanos. As competências incluídas nos referenciais evidenciam-se em práticas, neste caso, culturais que se afastam das práticas quotidianas de



muitos dos potenciais candidatos ao processo RVCC, ou que, em alguns casos, lhes são mesmo desconhecidas.

Verificamos, assim, que o sistema RVCC enquanto oferta educativa com forte intuito inclusivo, encerra em si riscos de exclusão de candidatos em função do seu contexto social de origem. No entanto, a amplitude dos critérios de acesso ao sistema permite que candidatos com perfis bastante heterogêneos acedam ao processo RVCC tendo, para isso, que resolver o problema da descrição de critérios de evidência, mesmo nas situações mais problemáticas. Vejamos como na narrativa autobiográfica que suporta o processo RVCC de nível B2 de uma candidata residente numa aldeia do concelho de Marvão se refere ao teatro enquanto manifestação artística:

[...] assisto na televisão a peças de teatro, principalmente comédia e vejo que é um trabalho que dá alegria e ânimo aos assistentes. As comédias são um bom remédio para a tristeza, stress e angústias momentâneas. O teatro é uma arte admirável, levando às pessoas emoções reais, mas para mim é um pouco desconhecida visto nunca ter assistido a nenhuma peça teatral ao vivo.

Eduarda, 42 anos, nível B2

As competências e os respetivos critérios de evidência podem, assim constituir um problema que se coloca aos candidatos à certificação, particularmente nas situações em que os critérios se afastam dos quadros de referência e das práticas quotidianas do candidato. Como se constata pelo excerto da narrativa de Eduarda, para contornar o problema os candidatos recorrem a modos originais de apresentação de si na narrativa autobiográfica em função da necessidade de manifestação das competências definidas neste processo.

2. O DIREITO AO RECONHECIMENTO

A segunda premissa dos argumentos que advogam a institucionalização do sistema de reconhecimento de competências remete para o reconhecimento da dignidade e do valor do individual, enquanto elementos que permitem a consciência do seu próprio valor e a valorização das suas qualidades. Como refere Honneth (2011), o processo de autorrealização individual é baseado na formação dos sujeitos no âmbito de uma rede de relações de reconhecimento baseadas nas qualidades e aptidões de cada um. Podemos, desta forma, conceptualizar os sistemas de reconhecimento de competências como processos de mediação que avaliam e reconhecem o valor individual, no que diz respeito a competências adquiridas em contextos de diferente natureza. Neste sentido, o resultado dessa avaliação constitui um importante elemento na afirmação da autonomia dos sujeitos. As relações de reconhecimento constituem as condições sociais para que os sujeitos possam respeitar-se. Para tal, é necessário que se verifique a “aquisição cumulativa de autoconfiança, auto-respeito e auto-valorização, [só dessa forma] “uma pessoa poderá compreender-se sem constrangimentos como um ser autónomo bem como individuado, e identificar-se com os seus objectivos e desejos” (Honneth, 2011: 227). No discurso institucional, o reconhecimento de competências constitui um elemento fundamental para a promoção do respeito próprio, mesmo nos casos em que não existe uma consciencialização por parte dos indivíduos que as detêm. No *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* é salientado que “os métodos utilizados



podem evidenciar aptidões e competências que possam ter passado despercebidas aos próprios indivíduos e que estes podem oferecer aos empregadores. O processo exige a participação activa do candidato, a qual, só por si, melhora a confiança e a imagem que o indivíduo tem de si mesmo”. (Comunidades Europeias, 2000: 18).

Axel Honneth (2011) conceptualiza as diferentes configurações sociais como ordens específicas de reconhecimento cuja validade é partilhada pelos diferentes sujeitos. A sociedade moderna é, igualmente, concebida como uma ordem de relações institucionalizadas de reconhecimento, onde a valorização social se orienta pelas capacidades dos indivíduos desenvolvidas biograficamente. Esta é, aliás, a característica que distingue as sociedades modernas dos modelos sociais precedentes, os quais pressupunham que a avaliação do indivíduo dependia das características do grupo, de estatuto culturalmente tipificado, a que pertencia. Podemos, pois, perspetivar os sistemas de reconhecimento de competências, adquiridas em contextos não formais e informais, como formas institucionalizadas de atribuição de valor social às aprendizagens ocorridas no percurso biográfico dos indivíduos. Trata-se de uma evolução dos princípios normativos que orientam a valorização social e a atribuição do mérito individual nas sociedades modernas. O reconhecimento social, no que diz respeito à capacidade individual para a aprendizagem, deixa de estar limitado ao desempenho e ao percurso escolares, alargando-se à realização pessoal e ao desempenho noutras esferas da vida. O grau de “prestígio” ou “reputação” que o indivíduo merece pela sua forma de autorrealização é associada, no modelo proposto por Axel Honneth, ao modo como contribui “para a transposição prática dos objectivos, definidos abstratamente, da sociedade” (Honneth, 2011: 172). Nessa aceção, os sistemas de reconhecimento de competências constituem formas de institucionalização do reconhecimento de modos de realização de si, enquanto ser aprendiz, que valorizam o domínio, por parte dos indivíduos, de conhecimentos, competências e experiências socialmente valorizadas. Verifica-se, portanto, o alargamento do horizonte do valor da capacidade de aprendizagem a diversos modos de autorrealização individual, com base num sistema de valorização mais abrangente que as tradicionais instituições de ensino e formação.

Na narrativa autobiográfica dos candidatos à certificação, o discurso incorpora, invariavelmente, a premissa do processo RVCC, de que os contextos profissionais constituem espaços de aprendizagem, onde os saberes se desenvolvem na ação. No entanto, nem todos os contextos profissionais são particularmente propícios ao desenvolvimento de competências escolares. Nestas situações, sobressai a forma cuidada com que os candidatos atribuem valor às suas aprendizagens e compõem a descrição das tarefas profissionais. Tarefas pouco complexas e, aparentemente, simples ganham uma dimensão amplificada no relato autobiográfico. Tomemos o exemplo do relato de Felismina, com um percurso profissional marcado por diversas experiências profissionais. Entre o rol de profissões incluem-se algumas cujo conteúdo funcional se reporta a atividades pouco, ou mesmo não qualificadas, como empregada de andares, auxiliar de serviços gerais e ajudante de cozinheira. A forma como Felismina ornamenta o seu discurso ao explicar a tarefa de fazer uma cama, atribuindo-lhe uma maior importância e complexificação, é exemplificativa:



O meu chefe era o Sr. Fernando boa pessoa, mas muito exigente, aprendi a fazer camas de maneira diferente, com mais requinte, a acertar o vinco do lençol de baixo com o de cima e fazer os cantos em baixo tipo envelope. Felismina, 47 anos, nível B3

Através deste exercício de realçar o que aprendeu de diferente, que se distingue do modo comum de realização de ações quotidianas, a candidata procura valorizar as suas aprendizagens, conferindo-lhes valor e relevância para o processo.

A atribuição de valor às aprendizagens é igualmente visível na forma como a narrativa dos candidatos incorpora argumentos contemplados nos discursos contemporâneos da reforma organizacional, relacionados, em especial, com as ideias de adaptabilidade, iniciativa e criatividade e que se encontram inscritas nos *Referenciais de Competências-chave*. Para o nível básico, por exemplo, é requerido um conjunto de competências, enquadradas na unidade de competência “Adaptabilidade e flexibilidade” da área de competências-chave Cidadania e Empregabilidade, que contempla, entre outras: “trabalhar em diversos contextos”; “prestar atenção aos pormenores”; “modificar tarefas”; “trabalhar autonomamente”; “assumir riscos controlados e gerir recursos”; “identificar e sugerir novas formas de realizar tarefas”; “ter iniciativa e evidenciar capacidades de empreendimento”. Estas competências e critérios de evidência associados à vida profissional têm uma particular repercussão na narrativa autobiográfica dos candidatos com percursos menos estáveis ou marcados pela flexibilidade profissional. A aptidão cognitiva para resolver problemas surge como o corolário interior indispensável para a realização de papéis profissionais cada vez menos definidos.

A necessidade de demonstrar a detenção de competências constitui, como já constatámos, um problema nos casos em que a natureza do trabalho não é particularmente propensa à mobilização das competências visadas nos *Referenciais*. Ainda assim, os candidatos incluem na narrativa a descrição de episódios que conferem uma imagem de si com características próximas da imagem vinculada nos *Referenciais*:

Ser bom trabalhador implica também resolver situações inesperadas ou pouco habituais. Ainda o ano passado aconteceu-me duas situações que não estavam planeadas para eu ter que resolver. A primeira foi quando o moinho do café deixou de moer e estávamos a ficar sem café moído para servir aos clientes eu resolvi abrir a máquina para ver o que se passava lá dentro estava uma colher de café o que fazia bloquear a máquina retirei-a e a máquina começou a trabalhar [...].

Laura, 53 anos, nível B3

CONCLUSÃO

A implementação dos sistemas de reconhecimento validação e certificação de competências constitui uma política educativa destinada a adultos com elevada receptividade por parte do seu público-alvo. Trata-se de um modelo de certificação escolar com um forte intuito inclusivo e que visa o reconhecimento de competências obtidas fora da escola. Este modelo levanta, porém, problemas ao nível da natureza da prova e das modalidades de certificação. Qualquer que seja a configuração do modelo de reconhecimento, parte sempre da presunção de que existem competências na ação. Como refere Josso (2002: 180), “entre o dizer e o fazer, sabemos que há mais frequentemente um desvio que uma congruência”. Também ao nível da



avaliação de competências se torna necessário sistematizar critérios de análise e avaliação que confirmem objetividade e imparcialidade ao processo de certificação. No primeiro caso, a avaliação de competências incide sobre a observação do desempenho, a partir dos resultados da ação; no segundo caso, a avaliação incide sobre as práticas profissionais, procurando determinar se o avaliado sabe atuar de modo pertinente, seguindo os critérios desejáveis de realização da atividade profissional; no terceiro e último caso, a avaliação incide sobre os recursos (conhecimentos, saberes e capacidades), quer diretamente, a partir de provas, quer indiretamente a partir da validação de práticas profissionais que atestem que o candidato detém os recursos e os mobiliza.

Independentemente do modo de certificação e do processo de avaliação, os sistemas de RVCC incorporam dois pressupostos, por um lado, a ideia de que as competências tácitas congregam conhecimentos transferíveis entre diferentes contextos, por outro lado o direito ao reconhecimento de competências obtidas em outros contextos de aprendizagem para além das instituições de educação e formação. Procurámos, neste texto, ilustrar a forma como estes princípios do sistema RVCC se traduzem em processos de moldagem da narrativa autobiográfica, em função do cumprimento dos pressupostos do processo. A narrativa autobiográfica em que se baseia o processo de reconhecimento é produto de uma articulação entre a liberdade narrativa e o condicionamento imposto pelos objetivos do processo RVCC e, em alguns casos, pode significar um afastamento dos quadros de referência genuínos do candidato. Assim, algumas das experiências de vida relatadas poderão não assumir particular relevo para o candidato, mas tornar-se significativas apenas em função dos fins a que se destina o relato. Ou seja, a relevância dos episódios autobiográficos, a importância conferida a determinadas experiências de vida em detrimento de outras, resultam de uma escolha pessoal, mas também de um condicionamento derivado da natureza do processo RVCC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M., et al (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos - Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Alves, M. (2010) Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades, *Revista Portuguesa de Educação* 23 (1), 7-28.
- Boltanski, L. Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akai.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CCE.
- Delors, J. (Coord) (1998). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Honneth, A. (2011) *Luta por reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.
- Josso, C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa

ⁱ - Motivações ligadas “a um reforço por parte de figuras significativas (entidade empregadora, família, amigos, ...) do meio em que o adulto se insere; o adulto, através do seu comportamento, procura obter



benefícios ou recompensas, normalmente procurando benefícios a curto ou médio prazo (aumento de salário, ser promovido na carreira, elogios, ...)” (Almeida *et. al.*, 2008: 30) .

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ESCOLARIZAÇÃO NO PROEJA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA REALIZADA EM DOIS ESTADOS BRASILEIROS

Céli Mariano JORGE I ceulimariano@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR

Jessika MATOS PAES DE BARROS

jessikamatos@yahoo.com.br

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

RESUMO

O presente trabalho centra-se em realizar um estudo comparativo entre duas turmas do curso técnico em Secretariado do PROEJA, um implantado no Paraná e outro no Mato Grosso, cujas turmas tiveram início em 2009 e concluíram em 2011. O curso do Paraná foi ofertado em escola de educação básica e profissional, enquanto em Mato Grosso em um CEJA. O PROEJA foi instituído com o Decreto nº 5.840/06 e configura a oferta da escolarização e qualificação profissional em nível técnico médio para jovens e adultos trabalhadores, com mais de 18 anos. A problemática da pesquisa decorre da reflexão sobre as formas de implantação dessa política, seu público alvo e sua efetividade em termos de adesão, e conclusão do curso. O resultado do estudo aponta que o curso realizado na escola do Paraná iniciou com 29 alunos e concluiu com 07. O curso ofertado no Mato Grosso iniciou com 26 alunos e concluiu com 15. A maioria dos alunos, matriculados e concluintes nos dois cursos foram do sexo feminino, mas com relação à faixa etária dos concluintes apresentaram divergências. No Mato Grosso predominou a faixa etária mais jovem entre 18 a 27 anos enquanto no Paraná predominou a faixa etária entre 28 a 37 anos. Os resultados apontaram elementos importantes que interferiram na efetividade dos cursos, dentre os quais destacamos a forma de organização curricular. A pesquisa adota pressupostos da abordagem qualitativa.



INTRODUÇÃO

O tema da educação profissional há décadas insta debates em âmbito acadêmico, político e na sociedade. O direito à educação para pessoas jovens e adultas, do ponto de vista formal, tem seu marco jurídico dado pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), ao determinar que o Estado deva oferecer “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Art. 208). Da mesma forma, ao tratar especificamente da educação de jovens e adultos a LDB 9394/96 expressa que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art. 37).

Embora tenha alcançado algumas conquistas na legislação dos últimos 25 anos, a modalidade de educação para jovens e adultos, continua relegada a segundo plano na agenda dos governantes e da própria sociedade, principalmente no se refere ao financiamento. Embora a EJA esteja recebendo recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os valores são os menores do sistema. Além de que, “os fundos se pautam na lógica da equidade mínima e não na qualidade necessária” (Frigotto, 2007: 1144).

Como destaca Rummert (2007: 39): “É inegável que, desde 2003, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que nos períodos governamentais anteriores.” Contudo, as ações engendradas até então pela esfera estatal, foram iniciativas focais para minimizar efeitos da desigualdade estrutural brasileira, uma vez que, as diferenças injustas marcam as distâncias de condição de vida social e econômica entre as classes sociais, na sua diversidade.

Ao tratar da educação profissional, a LDB 9394/96 indica a “possibilidades de organização integrada com as diferentes formas de educação” (art. 39) e “articulação com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40). Porém a falta de um posicionamento direto na legislação permitiu que o decreto nº 2208/97 impossibilitasse a oferta integrada em prol das ofertas sequencial e concomitante. Somente com a sua revogação pelo Decreto nº 5.154/04 a oferta da educação profissional integrada à educação básica pode ser ratificada.

Nesse contexto que favoreceu a integração, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Tal programa foi instituído com a finalidade de atender a demanda social de jovens e adultos que necessitam concluir a Educação Básica e, ao mesmo tempo, almejam alcançar uma formação profissional.

Sua implantação ocorreu inicialmente nas Instituições Federais de educação pelo Decreto Nº 5.478/2005, no âmbito do ensino médio. Contudo, o Decreto foi revogado pelo Decreto Nº 5.480/2006, que ampliou a oferta para as esferas estadual, municipal e sistema S. Em 2008, esse Decreto, assim como o Decreto nº 5.154/04 foi incorporado pela Lei nº 11.741/08 assegurando a integração entre a formação profissional e a escolarização, inclusive para a educação de jovens e adultos.



Essa modalidade de oferta integrada pode ser considerada uma conquista, considerando a histórica dualidade entre ensino técnico e científico. Sobre esta histórica dualidade, destaca Buffa e Nosella (1998: 138) que:

Ironicamente, o ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho: a tradição escolar do Brasil pré-industrial era a escola humanista, socialmente distintiva, destinada às elites. Não havia escolas para formar trabalhadores.

O PROEJA, por exercer uma função impulsionadora da integração, se configura atualmente como foco importante de estudos dos desafios de implementar uma educação integrada.

No presente caso, pretende-se apresentar uma análise comparativa entre dois cursos técnicos em secretariado ofertados em instituições situadas em municípios e Estados brasileiros diferentes: município de Cascavel/PR e Cuiabá/MT, com finalidade de verificar a forma de implantação e organização dos dois cursos e estabelecer os diferenciais com relação ao gênero, idade e efetividade, no que se refere à permanência dos alunos no curso.

As duas instituições com oferta do curso técnico em secretariado apresentam algumas características em comum, como o fato de pertencerem à rede estadual de educação. As duas instituições apresentam boa estrutura física em termos de salas de aula, biblioteca e laboratórios. Apresentam professores habilitados nas diferentes áreas do curso, coordenação de curso, equipes pedagógicas e diretivas.

O aspecto diferencial está relacionado com o público atendido pelas duas instituições, a de Cascavel/Paraná, é uma escola de educação básica na forma regular e educação profissional; enquanto a de Cuiabá/ Mato Grosso é um centro de educação de jovens e adultos – CEJA, com atendimento específico nessa modalidade.

Nesse propósito, a investigação constou de uma análise qualitativa com pesquisa documental e empírica. Na pesquisa documental investigamos os documentos legais do PROEJA em nível do governo federal e estadual no Paraná e Mato Grosso, além de dados estatísticos do INEP (Brasil, 2012) e dados fornecidos pelas Secretarias Estaduais de cada Estado. A pesquisa empírica compreendeu de entrevista com as diretoras de cada centro para obtenção dos dados quantitativos.

Para dar conta das discussões e reflexões do trabalho, organizamos o artigo em um item maior que engloba quatro subitens, além da introdução e considerações finais. A partir do item: O contexto da implantação do PROEJA nos Estados do Paraná e Mato Grosso: diferenciais e efetividade, apresentamos os quatro subitens: os números do PROEJA no Brasil com destaque para Mato Grosso e Paraná; A questão de gênero e a permanência; A faixa etária e a permanência; O que dizem os dados.

1. O CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NOS ESTADOS DO PARANÁ E MATO GRASSO: DIFERENÇAS E EFETIVIDADE

O PROEJA foi implantado na rede estadual de educação do Paraná em 2008, em 43 escolas situadas em 24 municípios do Estado, com os cursos de: Administração, Informática,



Secretariado, Logística, Meio Ambiente, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Construção Civil, Eletromecânica e Nutrição. As escolas que implantaram, em 2008, foram somente aquelas que já apresentavam a oferta do ensino médio integrado, portanto, já eram credenciadas para a oferta da educação profissional e dessa forma, contemplavam a estrutura mínima necessária em termos de laboratório e biblioteca. Em 2009, a oferta do PROEJA foi estendida a três CEEBJAS¹ e outras escolas de educação básica totalizando em 2010, o número de 56 escolas com oferta em Proeja.

Os planos curriculares foram elaborados em conjunto pelos professores, configurando uma organização curricular semestral, em seis semestres, na forma integrada, com carga horária de 2.400 horas, variando para mais, em alguns cursos.

Os critérios de seleção dos alunos para o ingresso nos cursos foram: a conclusão do ensino fundamental e idade igual ou superior a 18 anos, com prioridade para a maior faixa etária e a menor renda familiar. Porém, para os professores não foi observado nenhum critério de seleção para a atuação nos cursos.

Com relação à experiência dos professores que atuam no PROEJA, no Paraná, Bernardim e Jorge (2012), relatam que dos 349 professores entrevistados em 2009, 12% do total, afirmaram ter mais de cinco anos de experiência na EJA; 22%, menos de cinco anos; 49,8% estavam na primeira experiência na EJA; e 15% tinham experiência anterior com a educação profissional. Esses dados demonstram que a maioria dos professores estava em início de carreira e somente uma parte apresentava experiência consolidada em EJA e educação profissional. O que reflete uma situação comum nas ofertas educacionais da rede pública, principalmente no ensino noturno e nas periferias, situação essa que merece maior atenção por parte das estruturas governamentais, no entanto, não serão discutidas aqui devido aos limites dessa pesquisa.

No Estado de Mato Grosso, a implantação do PROEJA ocorreu no ano de 2009, em sete unidades de Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAs, com a oferta dos seguintes cursos técnicos: Secretariado, Vendas, Gestão de Negócios, Serviços de Restaurante e bar e hotelaria, conforme divulgado pela Secretaria Estadual de educação do Mato Grosso - SEDUC (Mato Grosso, 2011). Destaca-se que os CEJAs, são espaços plurais de atendimento que compreendem a Educação Formal e Informal, voltada à integração dos jovens e adultos ao mundo do trabalho, ao qual, o PROEJA integrou-se totalmente. Em 2012, a oferta do PROEJA foi ampliada e passou a ser ofertada em 10 CEJAs, também com novos cursos: Administração, Contabilidade e Recursos Humanos.

Os cursos ofertados em Cuiabá foram escolhidos com base em consulta aos estudantes de EJA e avaliação dos arranjos produtivos locais e regionais. Os critérios para seleção de alunos nesse Estado foram: a conclusão do ensino fundamental e a idade mínima de 18 anos, bem como a condição socioeconômica do aluno. Com relação à atribuição de aula, os professores praticamente permaneceram os mesmos já atuavam nos CEJAs nas disciplinas do núcleo comum, e nas específicas, segundo a necessidade, foram efetuadas novas contratações em razão da área técnica do curso a ser ofertado.

Os planos curriculares dos cursos técnicos seguiram a mesma lógica de organização da EJA em nível médio, ou seja, por área de Conhecimento: Linguagem; Ciências da Natureza e



Matemática; e Ciências Humanas e Tecnologias, organizados por trimestres. Em 2009 quando foi implantado, o curso tinha carga horária de 2.400 horas para ser realizado em três anos. A partir de 2011, passou a contemplar uma redução da carga horária para 2.120 horas, sendo 1200 horas para a base nacional comum, 800 horas para a base técnica de cada curso e mais 120 horas para TCC. Dessa forma, passou a ser possível a conclusão em dois anos. Essa iniciativa intenta favorecer a maior permanência dos alunos nos cursos devido aos altos índices de evasão identificados.

Embora o PROEJA, seja um programa nacional com direcionamentos estabelecidos pela SETEC/MECⁱⁱ quanto às suas bases teóricas e metodológicas, a organização do currículo, seleção dos alunos e outras determinações estruturais ficam a cargo das próprias esferas ofertantes. Em função disso, são observadas algumas características diversificadas em cada Estado, as quais, em maior ou menor proporção, podem influenciar na efetividade dos cursos.

1.1. OS NÚMEROS DO PROEJA NO BRASIL COM DESTAQUE PARA MATO GROSSO E PARANÁ

As matrículas do PROEJA nos dois Estados apresentaram um crescimento gradativo e proporcional ao que foi observado na totalidade do país durante o período de 2008 a 2011. A similaridade se manteve também em relação ao decréscimo ocorrido em 2012 (Tabela 1). No mesmo sentido corrobora os dados do IBGE (2010): “o público EJA apresenta dados alarmantes: dentre os jovens de 18 a 24 anos, 36,5% haviam abandonado o estudo antes de completar o ensino médio em 2010”.

O decréscimo pode estar relacionado tanto com os problemas que desde o início se manifestaram como, dificuldade de permanência dos alunos, formação de professores, falta de laboratórios equipados, metodologia diferenciada, etc., quanto ao incentivo destinado pelo governo aos cursos na forma concomitante pela criação do PRONATECⁱⁱⁱ. Esse programa, criado em 2011, apresentou grande investimento de recursos e um diferencial em forma de bolsa oferecida aos alunos que até então não era disponibilizada para a rede estadual.

Tabela 1. Número de matrículas do PROEJA no Brasil, Paraná e Mato Grosso, no período de 2008 a 2012.

Ano	Brasil	Paraná	Mato Grosso
2008	14.939	1.165	
2009	19.533	1.631	227
2010	38.152	1.723	405
2011	41.971	1.481	497
2012	35.993	1.150	423

Fonte: Brasil 2012-Inep/Indicadores educacionais

O fato de ocorrer diminuição no número de matrículas chama a atenção para a efetividade desse programa e para a necessidade de redirecionamentos e ajustes, considerando a sua representatividade para a EJA e as suas finalidades de criação, dentre as quais, para “enfrentar



as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade e integrar a educação básica a uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica desses coletivos” (Moura, 2006: 1).

Com relação a não permanência nos cursos, há de se considerar vários fatores, dentre os quais, que os sujeitos da EJA, ao retornar aos estudos “não têm a escola como principal centro de responsabilidade de suas vidas, pois, estão em primeiro lugar, o trabalho, a família ou situação outra que determina muito de suas decisões, a fazer períodos de interrupções nos estudos” (Barbosa 2009: 37).

Uma pesquisa realizada por Neri (2012: 16), com base nos dados indicados pelo Gallup World Poll, em relação à satisfação da população brasileira com o sistema educativo comparado com outros países da América Latina e resto do mundo pode ser assim indicada: apenas 57,7% da população está satisfeita com a oferta escolar. São nove pontos abaixo da média mundial que são de 66.36%. Segundo o autor, “esse seria um indicativo do alto nível de evasão escolar no Brasil”.

Sobre as razões pelas quais jovens não optam pelo ensino profissional, e também os motivos que os levam abandonar o curso pela metade, os dados da pesquisa de Neri (2012) apontam que:

Com relação aos motivos de evasão escolar, ou seja, as razões de ‘porquê’ não terminou o curso profissional, um número expressivo de 40% aponta, dentre as razões: a falta de interesse falta de relação da teoria com a prática associadas à atividade laboral escolhida, e insatisfação geral com curso (Neri, 2012: 22).

Além dos aspectos pessoais, tem também os entraves da própria estrutura escolar e curricular. Questões como: tempo de estudo, preparo do professor e compreensão dos conteúdos desenvolvidos, que podem interferir na decisão dos alunos em permanecer ou não na escola. Portanto, a lógica de permanência nessa modalidade tem que ser vista de outra forma, não cabe dizer que esses sujeitos “abandonaram” “evadiram”, simplesmente, pois, por estarem abandonados, e às vezes dentro da própria escola, não puderam nela permanecer.

Dessa forma os dados de matrícula e conclusão do PROEJA, nos dois cursos analisados (Quadro 1) nos mostram que o índice dos concluintes/diplomados foi muito abaixo do esperado. No Estado do Paraná ficou em torno de 25%, em Mato Grosso em torno de 58%. Isso indica que grande parte, ou a maioria no caso do Paraná, embora tenham demonstrado o desejo de estudar, ao fazer a matrícula e frequentar o curso por um determinado tempo, não puderam permanecer até o final.

Quadro 1. Dados de matrícula e conclusão/diplomação dos alunos do PROEJA de duas escolas estaduais situadas em municípios de Estados Brasileiros, no período de 2009 a 2011.

	Dados da matrícula						Dados da conclusão					
	Sexo			Faixa Etária			Sexo			Faixa Etária		
Municípios	F	M	T	18-27	28-37	38-47	F	M	T	18-27	28-37	38-47



Cuiabá	24	2	26	22	4		15		15 (58%)	15		
Cascavel	16	13	29	17	7	5	5	2	7(25%)	2	2	3

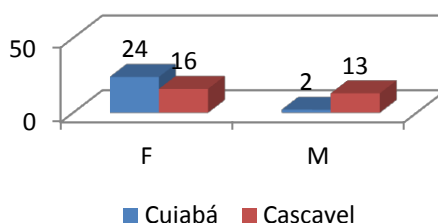
A QUESTÃO DO GÊNERO E A PERMANÊNCIA NOS CURSOS

Dentre os alunos matriculados nos dois cursos dos dois Estados percebemos que a maioria foi do sexo feminino, sendo a disparidade maior dentre os alunos de Cuiabá MT, no qual, dos 26 alunos somente dois eram do sexo masculino. Em Cascavel a proporção, embora maior para o sexo feminino (16) ficou mais equilibrada em relação ao sexo masculino (13).

Segundo estudos de Hirata (2002) está havendo uma procura maior das mulheres pela formação, porém, apesar das discussões e estudos que mostram a inserção das mulheres em todas as áreas, mesmo naquelas de domínio dos homens, e dos posicionamentos contrários à divisão sexual do trabalho, o que se pode observar é uma inserção tímida e subordinada, uma vez que quando as mulheres conseguem adentrar os espaços considerados masculinos, sofrem pela desigualdade e desvalorização do trabalho, além da hierarquização em prol da masculinidade.

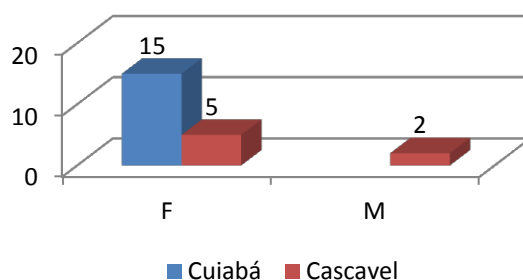
A maior presença de mulheres nos cursos técnicos do PROEJA pode indicar que mesmo nas camadas consideradas mais desfavorecidas, as mulheres estão buscando o conhecimento e o preparo para encontrar o seu lugar no mundo da produção, uma vez que muitas são chefes de família ou contribuem com as despesas em igualdade com o marido (Gráfico 1).

Gráfico 1. Distribuição do número de alunos matriculados no PROEJA, em escola de Cuiabá (Mato Grosso) e em escola de Cascavel (Paraná), por gênero, em 2009.



Ao observarmos a proporção sexual dentre os alunos concluintes/diplomados nos dois cursos e Estados, percebemos que a diferença se intensifica. Dos 15 alunos que chegaram à conclusão em Cuiabá MT, todos eram do sexo feminino, enquanto que em Cascavel PR, dos sete concluintes, cinco eram do sexo feminino e dois do sexo masculino (Gráfico 2).

Gráfico 2. Distribuição do número de concluintes/diplomados do PROEJA, em escola de Cuiabá (Mato Grosso) e em escola de Cascavel (Paraná), por gênero, em 2009.



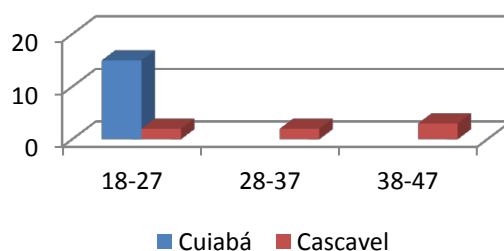
Porém o fato dos cursos técnicos em secretariado apresentarem maior número de mulheres está relacionado à própria divisão sexual do trabalho que atribui os trabalhos mais leves e com menor exigência intelectual às mulheres e os mais pesados e com maior intelectualidade aos homens (Hirata, 2002). No caso de secretariado estigmatizou-se como um curso mais voltado às mulheres.

A FAIXA ETÁRIA E A PERMANÊNCIA

A faixa etária dos alunos matriculados evidenciou um perfil bastante jovem dos alunos matriculados nos cursos do PROEJA. Em Cascavel PR, a maioria dos alunos estava na faixa de 28 a 37 anos, e em Cuiabá MT, a idade média está entre 18 a 27 anos.

A faixa etária de sujeitos mais jovens vem sendo encontrada com frequência nos cursos da EJA e PROEJA, entre os pesquisadores do tema, os quais denominam de “juvenilização da eja”. Esse fato nos leva a prospectar que a maioria desses jovens interrompeu os estudos logo após a conclusão do ensino fundamental e sentiram-se mais a vontade de retomar os estudos em cursos destinados a jovens e adultos, como o PROEJA.

Gráfico 3. Distribuição do número de matrículas no PROEJA, em escola de Cuiabá (Mato Grosso) e em escola de Cascavel (Paraná) por idade, em 2009.



Com relação a faixa etária dos concluintes/diplomados nos cursos, a pesquisa mostrou um aspecto interessante. Em relação aos concluintes de Cascavel/PR, a maioria dos alunos matriculados estavam na faixa etária de 18 a 27 anos, porém, ao analisarmos a faixa etária dos alunos concluintes/diplomados, verificamos que apresentaram faixa etária sobre para a faixa entre 38 a 47 anos.

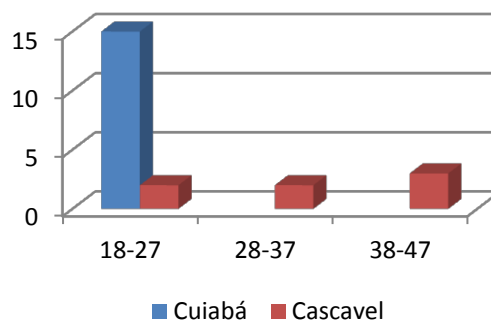
Dentre os vários fatores que podem estar relacionado a esse quadro, podemos destacar a situação de emprego, a qual é mais difícil e inconstante para os mais jovens. Dados do DIEESE^{iv}



mostram que 45% da população brasileira considerada desempregada têm entre 15 e 24 anos, ou seja, de cada duas pessoas desempregadas, uma possui menos de 24 de idade. Segundo Pochmann (2012) isso não é um fato novo, desde o início dos anos 1990 que falar de desemprego no país é falar de uma questão ligada à população jovem. O que poderia ter levado os alunos a maiores dificuldades em relação à busca por empregos ou trabalhos em subempregos em horários irregulares que dificultam a frequência nos cursos e impossibilitam a permanência, em contraposição, há de se destacar em relação à maturidade dos alunos com mais idade e maior persistência em cumprir o propósito feito no início do curso.

Com relação aos alunos de Cuiabá a proporção maior da faixa etária mais jovem se manteve entre os concluintes, de igual forma que a faixa de matriculados diferente do ocorreu em Cascavel/PR.

Gráfico 4. Distribuição do número de concluintes/diplomados no PROEJA, em escola de Cuiabá (Mato Grosso) e em escola de Cascavel (Paraná), por idade.



Entretanto, vale destacar que os alunos da EJA não se diferenciam apenas pela idade, “mas por serem pessoas que possuem uma história de vida e que procuram a educação formal na busca de sair da marginalidade de uma sociedade letrada, seja para sua sobrevivência ou para a autoafirmação” (Barbosa, 2009: 43).

1.1.1. O QUE DEMONSTRAM OS DADOS

As experiências desenvolvidas nos dois cursos analisados decorreram de formas diferenciadas de apropriação e movimentação das estruturas políticas que deram os direcionamentos da implantação. No Estado do Paraná a oferta do PROEJA caracterizou a perspectiva de uma educação profissional que foi destinada ao público jovem e adulto. Em Mato grosso a oferta caracterizou uma educação de jovens que incorporou também a formação profissional. O que pretendemos com esse argumento é destacar a diferença das duas ofertas quando uma se volta para a formação profissional e a outra mantém a concepção de EJA mesmo ofertando a formação profissional.

A análise das duas formas de implantação permite identificar a relação entre a organização do currículo e a metodologia utilizada, com as respostas do público em termos de aceitação e permanência. Duas iniciativas no Estado do Mato Grosso podem ser destacadas como



fundamentais nesse processo: a diminuição da carga horária criando a possibilidade de conclusão do curso em dois anos (partir de 2011) e a organização por área do conhecimento.

No Estado do Paraná, pelo que foi possível perceber, a forma de organização não foi redirecionada mesmo após a verificação do grande número de alunos trabalhadores que não permaneceram nos cursos. Nesse Estado, foi mantida a carga horária prevista no Decreto nº 5.840/06 no período de seis semestres (três anos) por considerar fundamental a formação profissional em nível técnico de qualidade, além de assegurar o direito ao conhecimento.

No entanto, hoje sabemos “com base na investigação empírica, que mais formação não cria necessariamente mais empregos, que percursos escolares mais longos, não colocam ninguém ao abrigo da “exclusão social” (Canário, 2007: 3).

Embora na análise realizada não tenha sido possível aprofundar as interpretações devido à dificuldade na obtenção de dados, tendo em vista a distância entre as escolas e Estados e distância das pesquisadoras em relação a essas escolas, não obstante, foi possível perceber e destacar pontos comparativos importantes que certamente interferiram nos resultados identificados em cada uma, como por exemplo, o maior percentual de alunos concluintes na escola situada em Cuiabá MT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve por finalidade analisar comparativamente a implantação dos cursos técnico em secretariado do PROEJA ofertados em Cuiabá/Mato Grosso e Cascavel/ Paraná, com relação a sua efetividade em termos de permanência dos alunos nos cursos. Em síntese, foi possível depreender que a permanência dos alunos jovens e adultos nos cursos técnicos do PROEJA, está relacionada a vários fatores individuais ou em conjunto que perpassam as contingências de desigualdade e exclusão, as quais se inserem na vida desses sujeitos.

Esses fatores podem ser relacionados à forma escolar hegemônica que acaba absorvendo as inovações educacionais; ao despreparo de professores para o trabalho na EJA e aos condicionantes que decorrem da estrutura social como desemprego, subemprego, emprego precário e desemprego e à falta de maior compromisso político com este público, historicamente alvos de programas educativos descontinuados, assistencialistas e precários.

No caso específico dos dois cursos de secretariado que foram analisados, um dos indícios que favoreceram um maior número de finalistas no curso em Cuiabá, pode ser decorrente da organização curricular. O curso ofertado em Cuiabá, organizado por áreas do conhecimento e ofertado em escola com atendimento específico da modalidade da EJA/CEJAs, obteve um número maior de alunos que permaneceram até a conclusão e foram diplomados, enquanto que o outro, ofertado em Cascavel no Paraná que manteve um currículo fechado aos moldes do ensino regular adaptado à formação profissional, obteve menor permanência dos alunos.

Foi observado em nossa análise que a maioria dos alunos matriculados, em ambos os cursos, apresentavam faixa etária mais jovem, porém, ao verificarmos a faixa etária dos alunos concluintes/diplomados verificamos que no curso ofertado em Cascavel/Paraná a faixa etária que chegou ao final do curso era dos alunos mais velhos, os mais jovens não permaneceram. Embora isso não tenha sido padrão, uma vez que no curso de Cuiabá/Mato Grosso não foi observado o mesmo fenômeno, podemos relacionar as maiores inconstâncias de trabalho



sofrido pelos jovens, enquanto que os alunos com mais idade já estão mais estabilizados em relação ao trabalho e a vida de uma forma geral, favorecendo à sua permanência.

O fato da maioria dos alunos dos cursos de secretariado ter sido mulheres pode estar relacionado à divisão sexual do trabalho que estabelece determinadas funções para as mulheres e outras para os homens. No caso desse curso, mesmo tratando-se técnicos em secretariado, estigmatizou-se como sendo um curso feminino.

Com relação a busca e aumento de matrículas, está relacionado com o discurso da 'fé na educação' como ferramenta de crescimento econômico do país, que foi apropriado pela mídia, empresários, sindicalistas, movimentos sociais, e governos municipais, estaduais e federais, e repassados à sociedade como único caminho a seguir em direção à novas oportunidades.

Este modelo com base na teoria do capital humano, não oferecerá à classe menos favorecida oportunidade de crescimento, e acesso ao conhecimento e bens culturais, enquanto ofertar educação de baixo nível e desta forma, o ciclo da divisão social continua a reproduzir-se.

Assim que, o modelo educativo encontrado, não supre as necessidades reais do alunado em busca de uma resposta ou uma saída para seu crescimento socio laboral, principalmente no contexto atual de novas organizações econômicas e exigências no mercado de trabalho, que cada dia exige mais habilidades e competências, condições estas não aportadas pelas atuais políticas de educação profissional.

Por fim, nunca esteve em nosso horizonte, esgotar o assunto tratado, mas trazer questões que levassem a reflexão e novos questionamentos, isso por que, outros desdobramentos poderiam ser analisados no mesmo campo empírico, porém, a distância física entre os municípios e Estados e a distância entre as pesquisadoras se configuraram como fator limitante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, M. J. (2009). Reflexões de educadoras/es e aducandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In M. A. da Aguiar (org.), J. Paiva; M. J. Barbosa & W. B. Ferreira, *A educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas* (pp. 37-74). MEC/SECAD- Universidade Federal de Pernambuco. Acesso em setembro, 07, de 2013 em: http://www.ufpe.br/cead/eja/textos/dizem_as_pesquisas_1.pdf

Bernadim, M. L.; Jorge, M. C. (2012). A Implantação do Proeja no Paraná: Análise A Partir da Percepção dos Alunos e Professores. *IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa Região Sul 2012. Caxias do Sul/RS. ISSN (2238-9229)*. Acesso em Junho, 20, de 2013 em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/396/237>

Buffa, E.; Nosella, P.(1998). *A Escola Profissional de São Carlos*. São Carlos:SP.EdUFSCar.

Brasil. (1988). *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil (2010). IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Acesso em agosto, 06, de 2013, em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_resultados_amostra.shtm



Brasil (2012). INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acesso em setembro, 05, de 2013 em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

Canário, R. (2007). Nota de Apresentação. Formação de adultos: políticas e práticas. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n. 2. 3-4. Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.

Frigotto, G.(2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Revista Educ. Soc. Campinas*, 28: 100, 1129-1152. Acesso em setembro, 07, de 2013 em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>

Hirata, H. (2002). *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Editorial Boitempo.

Mato Grosso /SEDUC (2011). *Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso*. Acesso em julho, 12, de 2013 em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8ycdvaon8foJ:www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php%3Fsid%3D20%26cid%3D11619%26parent%3D20+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=es>

Moura, D. (2006). *O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Natal: Mimeo. Acesso em setembro, 07, de 2013 em: http://www.cefetsp.br/edu/eja/proeja_redefederal.doc

Neri, M. C. (2012). *As Razões Da Educação Profissional: Olhar a Partir da Demanda*. RJ: Rio de Janeiro FGV/CPS. Acesso em junho, 15, de 2013 em: http://www.cps.fgv.br/cps/bd/senai_razoes/Senai_Neri_texto_TEXTOFim.pdf

Pochmann, M. (2012). *Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. Boitempo.

Rummert, S. M. (2007). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n. 2. (pp. 35-50). Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.

ⁱ - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

ⁱⁱ - SETEC: Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica; MEC: Ministério da Educação.

ⁱⁱⁱ - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- PRONATEC

^{iv} - Departamento intersindical de estatística e estudos socioeconômicos.

ESPAÇOS EMERGENTES DE CRIATIVIDADE E RESISTÊNCIA

Ana BRUNO | ana.bruno.1976@gmail.com

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE DE LISBOA

RESUMO

A partir de uma perspectiva auto-etnográfica a comunicação propõe um exercício de reflexão sobre a construção de espaços de criatividade e resistência que se desenham e constroem no espaço urbano e no tempo contemporâneo. Com este exercício pretende-se, entre as contribuições do passado e os desafios do presente, situar algumas destas experiências como espaços de criatividade e resistência.

A participação da autora em alguns destes espaços de criatividade e resistência serve como ponto de partida para abordar e reflectir sobre estas práticas/ acções de educação de adultos em contextos informais. Procura-se, desta forma, trazer para a discussão algumas experiências que, embora de naturezas semelhantes, representam propósitos, intensidades e graus de participação muito distintos. Desta forma as acções inicialmente abordadas configuram-se no mapeamento de espaços de criatividade e resistência: os grupos, as conversas, as acções; o estar na rua; os movimentos sociais.

Num segundo momento da comunicação pretende-se mobilizar, entre contributos do passado e do presente, alguns autores e conceitos na tentativa de sistematizar o processo de construção destes espaços de criatividade e resistência no âmbito da educação de adultos. Pretende-se reflectir sobre estes processos colectivos informais, que criam e resistem, e que nos mostram a aprendizagem como um processo construído no colectivo, que assenta na auto-gestão, na dimensão autónoma, na participação e na acção transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: espaços de criatividade e resistência; educação de adultos; multidão



INTRODUÇÃO

No contexto actual, a existência de conflitos como consequência das desigualdades e das injustiças, geram movimentos de procura e construção de respostas que corporizam o (re)surgimento de outros espaços de educação, que pretendem agir e pensar a partir de práticas educativas geradas na luta do quotidiano. Estas práticas constituem acções de quem procura construir novos/ outros espaços para viver, estar e ser.

A que espaços e tempos, contemporâneos e urbanos, estão associadas práticas de educação desta natureza? Nos grupos de leitura e debate? Em acontecimentos no espaço público/rua? Nos movimentos sociais e culturais?

Estes processos colectivos informais, que criam e resistem, mostram-nos a aprendizagem como fenómeno individual que se constrói no colectivo, e que assenta na autogestão, na dimensão autónoma, na participação e na acção transformadora. Desta forma, entre as contribuições do passado e os desafios do presente esta comunicação pretende, a partir de uma perspectiva auto-etnográfica, situar algumas experiências nestes espaços de criatividade e resistência, à luz de diferentes autores, não só da educação (Freire, Illich, Canário), como da ciência política (Negri, Virno), ou da filosofia (Rancière, Arendt).

A multidão emerge como conceito central e condutor destes processos colectivos, entendida como a política dos muitos – o individual e o colectivo – que gera acções e movimentos de muitos sentidos, propostas e direcções, e que possibilitam o criar e recriar do agir colectivo e marcam a ruptura com o movimento de sentido único, e a sua tendência para o replicar de espaços de outros tempos, que não são estes. Nesta conquista e recriação de outros espaços e tempos educativos, a dimensão subjectiva revela contradições, experimenta o conflito, o medo, a ousadia e a cumplicidade rumo a uma intencionalidade que se traduz numa educação comprometida com o aqui e o agora, implicada na construção de uma alternativa ao mundo que se apresenta.

Mas um modo de ser desenha-se diferente: a multidão corporiza a pluralidade e a diversidade, num processo dinâmico de aprendizagem individual e colectiva, que escapa à unidade política, não estipula pactos nem transfere direitos para o soberano, recusa a obediência, tende para formas de democracia não representativa, tem outros entendimentos da acção colectiva.

1. ESPAÇOS DE CRIATIVIDADE E RESISTÊNCIA

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidades por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação (...).

Hannah Arendt, A Crise na Educação, 1957



A educação é aqui entendida como decisão, amor ao mundo, responsabilidade e compromisso com a renovação. É, então, a partir deste pressuposto, e entre as contribuições do passado e os desafios do presente, que se procuram ilustrar algumas experiências a partir de uma perspectiva auto-etnográfica (Denzin & Lincoln, 2008; Spry, 2001), bem como situá-las como espaços de criatividade e resistência.

Algumas afirmações retiradas de uma reflexão que narra as experiências pessoais, construídas no colectivo, de algumas pessoas, que tal como a autora, também corporizaram – “ a passagem de alguns milhares de pessoas por um breve período de tempo”(Vários, 2013, p.1) – que percorre alguns espaços e tempos, entre 2011 e 2013, de ocupação e manifestação nas ruas e praças da cidade de Lisboa:

À nossa frente está o desconhecido e o imprevisível. Vivemos tempos interessantes. Sabemos que há tanto a fazer, que já é tarde ainda sendo demasiado cedo, que há muitas coisas a aprender e outras tantas por inventar” (Vários, 2013, p.34). “É o nosso tempo que se apresenta, feroz e irredutível, para que dele nos ocupemos. Não faltam aí pontas soltas por onde pegar, problemas e questões polémicas e debates e escolhas e divergências que são, afinal, a própria matéria de que se fazem as nossas vidas e que, com pezinhos de lã, vieram finalmente contaminar a Política com maiúsculas, subtraindo-a aos ecrãs televisivos para a precipitar nas ruas e praças das nossas cidades (Vários, 2013, p.4).

Estas palavras ilustram o momento presente que se abre de possibilidades, e que nos coloca num espaço e tempo comuns de educação, que nos fazem sujeitos políticos numa linha de dispersão, que se assume numa multidão que atravessa, corporiza, resiste e se (re)inventa, e que cria cenários onde se pode aprender para transformar, para mudar, para fazer diferente.

Esta *pedagogia do movimento* não se deixa enquadrar em esquemas teóricos clássicos, e, neste sentido, corresponde à diversidade que integra o campo das práticas educativas da educação de adultos. Neste sentido poder-se-ia falar de uma pedagogia da resistência, às vezes da resiliência, de forças criativas e criadoras, em espaços de acção/reflexão de subjectividades, de pluralidades, que se espelham numa multiplicidade de práticas.

1.1. MAPEAMENTO DE ESPAÇOS DE CRIATIVIDADE E RESISTÊNCIA

os grupos, as conversas, as acções

O Salganhada (<http://salganhada.wordpress.com/>) surge como um grupo de trabalho sobre arte e cultura durante a acampada do Rossio (<http://acampadalisboa.wordpress.com/tag/acampada-rossio/>), que aconteceu em Lisboa entre Maio e Junho de 2011, e que continuou desde então até agora. É informal, está aberto a todos e é nómada, pois ocupa espaços diferentes, entre associações e espaços públicos e comuns. Estas características permitem a junção entre pessoas diferentes e também com outros grupos, mais, ou menos, informais, como: cem- centro em movimento, Panteras Rosa, Unipop, RDA69, Baldio, ou Buala, entre outras pessoas que se interessam por estes temas e que não pertencem a qualquer grupo destes mencionados. Toda a estrutura é aberta a todos



os que quiserem estar e as dinâmicas acontecem através da auto-organização e da partilha dos espaços disponíveis e das vontades de todos, e de cada um. Os temas geradores destas actividades emergem da contemporaneidade e organizam-se em volta de temas como cultura, educação, arte, cidade, trabalho ou movimentos sociais, ou outros que surjam das partilhas, dos interesses e das descobertas de uns e outros.

O “charme da baixa” (<http://pedras13.wordpress.com/2013/06/30/o-charme-da-baixa-e-o-presente-do-futuro/>) e a “sementeira de frases” ilustram acções de intervenção que pretendem colocar no espaço público/ comum momentos da luta quotidiana, que nestes casos específicos se relacionam com questões que se prendem com o direito à habitação. A partir da constatação das desigualdades e injustiças do surgimento da nova lei das rendas e das graves consequências da sua aplicação sobretudo para as pessoas mais idosas e/ou com rendimentos mais baixos, geraram um conjunto de diferentes acções de vários grupos de activistas, que procuraram, de formas muito diversas trazer o tema para o espaço público.

estar na rua: rotas, ajuntamentos e conversas para nada; festival pedras; manifestações e concentrações

O acto de estar na rua torna visível, logo à partida, uma forma de ocupar o espaço público que se assume de diferentes formas. Assim desde formas que se assumem como o estar/estar a ser com os outros e com tudo o que ganha forma e sentido nas ruas, praças, jardins (como as rotas, os ajuntamentos, as conversas para nada, entre outras acções que se corporizam no festival pedras) até às acções que envolvem outros meios, recursos e divulgação no sentido da participação de todos, como as manifestações e as concentrações, o artigo 45º da Constituição da República Portuguesa, serve de suporte e legitima todas estas acções no espaço público. Diz o seguinte: “ 1- Os cidadãos têm o direito de se reunir, pacificamente e sem armas, mesmo em lugares abertos ao público, sem necessidade de qualquer autorização; 2- A todos os cidadãos é reconhecido o direito de manifestação”.

os movimentos

Os chamados movimentos sociais têm surgido na cena pública e política em Portugal nos últimos anos. Entre os mais activos e significativos podem-se destacar, por ordem cronológica: 12 de Março (<http://www.movimento12m.org/>), 15 de Outubro (<https://www.facebook.com/15deOutubro>), Precários Inflexíveis (<http://www.precariosinflexiveis.org/>), Que se Lixe a Troika (<https://pt.facebook.com/pages/Que-se-Lixe-a-Troika-Queremos-as-nossas-Vidas/177929608998626>).

Mais uma vez recorre-se ao documento “sobre a passagem de alguns milhares de pessoas por um breve período de tempo” (Vários, 2013, p.4) e que define assim o (conceito de) movimento:

não é mais do que o conjunto das relações que transportam em si o desejo de autonomia e as condições para a sua materialização. É uma cumplicidade, às vezes estratégica, às vezes emocional, que adquire a sua corporalidade tanto na rua como nos espaços conquistados ao poder. Transcende as identidades e as filiações, passando mais pelos vectores e fluxos do que pelas formas e estados. De um modo mais simples,



o movimento é mais uma série de cumplicidades e partilhas do que a nomeação individual ou organizacional das pessoas que o atravessam”.

Assim, nestes movimentos existem demandas diferentes: umas pretendem a mudança de sistema, enquanto outras a mudança dentro do sistema. Por isto são muitas vezes alvo de críticas, como a publicado no jornal espanhol *El País* de 17 de Outubro de 2011 numa entrevista a Zygmund Bauman sobre o movimento dos indignados. Diz Bauman que “o 15 M é emocional, falta-lhe pensamento”, acrescentando que se a emoção está apta para destruir, resulta especialmente inapta para construir, ilustrando a afirmação desta forma: “as gentes de qualquer classe ou condição reúnem-se nas praças e gritam os mesmos slogans. Todos estão de acordo relativamente ao que recusam, mas receberíamos 100 respostas diferentes se lhes perguntássemos o que efectivamente desejam” [tradução da autora]. Neste sentido afirma que a emoção é líquida, pois tal como a “modernidade líquida” na qual se inscrevem estes movimentos, é instável e inapropriada para configurar algo de coerente e duradouro. Ressalta, no entanto, que “falamos de uma fase especialmente interessante, como um laboratório da nova acção social” [tradução da autora] em que o que se pode esperar destes movimentos é que possam trabalhar no terreno para a construção, mais tarde, de outro tipo de organização.

É este o grande desafio para estes movimentos, como aponta José Maria Tortosa (2012) em relação a outros movimentos, mas que pode ser transposto para o caso português: como passar de um comportamento expressivo (comportamento emocional diferente da agressividade) para um comportamento instrumental (racional), que diz respeito de fins e valores, e, por isso revolucionário, que aponta vias de mudança e não só propostas para ver se alguém as acolhe.

Os tempos são outros e hoje os desafios são muito diferentes, como explica Raúl Zibechi (2011: s/p):

Noutras épocas enfrentavam-se com dureza correntes com estratégias diferentes e opostas para mudar o mundo. Foram/fomos derrotados. Hoje ninguém pode assegurar que tem nas suas mãos o esboço do caminho para chegar a bom porto. É necessária muito mais humildade para debater as nossas diferenças. Para não nos infligirmos mais danos dos que já nos provocam esse 1% que pretende esmagar-nos [tradução da autora].

1.2. A CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS DE CRIATIVIDADE E RESISTÊNCIA

Em Portugal no período que antecede o 25 de Abril de 1974 a educação não formal e informal e a educação de adultos afirmam-se como um campo de resistência e autonomia situado nas margens do estado, este património aumentou a “explosão da educação popular no período revolucionário” (Canário, 2006, p.211). É neste sentido que o autor aponta esta revolução como um processo colectivo de aprendizagem associado ao movimento popular, que é possibilitado pela participação dos trabalhadores em diversas formas políticas de debate e de decisão, lutas, manifestações, ocupações, ou gestão autónoma de herdades e empresas.

Assim é na acção transformadora que se aprende a exercer a democracia, e é nesta perspectiva pode ser entendida a educação popular na actualidade: fundamentada numa concepção teórico-metodológica que parte da vivência e da prática concreta dos sujeitos para



desvelar a conjuntura, tanto nos aspectos culturais, como nos estruturais, na perspectiva de recriar o conhecimento e a acção transformadora; exige coerência entre esta concepção teórico-metodológica e o posicionamento político-pedagógico, na construção da autonomia e na emancipação dos sujeitos; os sujeitos são protagonistas das aprendizagens e da sua emancipação, a aprendizagem é um processo, não um produto ou resultado; o diálogo e o conflito fazem parte do processo de aprendizagem, que deve construir valores éticos, democráticos e emancipatórios (Brandão e Assumpção, 2009).

No momento presente, olhar para os processos colectivos não formais em curso, que muitas vezes se confundem nas formas de acção e de luta pela transformação social, que criam e resistem, mostram-nos a aprendizagem como um fenómeno individual que se constrói no colectivo, que assenta na autogestão, na dimensão autónoma, na participação e na acção transformadora, e que procura a emancipação social – como acção autónoma construída contra o estado capitalista (Canário, 2007, 2008) - e a emancipação intelectual – que parte da igualdade das inteligências (Ranciére, 2007).

Assim, a igualdade não se concede, nem se reivindica, ela pratica-se. Neste sentido a emancipação consiste precisamente nisso: não em mitigar as desigualdades, dentro, obviamente, dos limites do possível, mas no acto irrazoável, ingénuo da sua abolição ou neutralização prática.

Miguel Cardoso (2012) propõe, neste seguimento, a improvisação emancipatória, fazendo uma proposta que consiste em ignorar a distribuição estabelecida dos papéis sociais, das competências de cada um, e agir, aqui e agora, incitando outros a fazer o mesmo, “como se fossemos todos iguais”.

Os espaços de resistência e criatividade acontecem com o estar na rua – seja nas rotas e nos ajuntamentos, seja nas manifestações, concentrações ou assembleias populares – onde a convivialidade de que fala Ivan Illich (1985) se reveste de sentidos, significados e partilhas. E assim, também de coisas que vamos sabendo, aprendendo, e que nos transformam cada vez que nelas nos implicamos com os nossos corpos. A convivialidade assume um sentido de exigência ética que os indivíduos podem ter em comum. A partir da relação eu-outro constroem-se saberes num plano igualitário entre os que convivem no sentido de juntos poderem aprender, intervir e modificar as realidades opressoras.

Também, nestes processos, se constroem redes de saber informais, como nos encontros do “salganhada”, quando partilhamos ideias, discutimos leituras, acrescentando outros saberes às nossas pessoas, e mais uma vez, se dá essa coisa maravilhosa do aprender, do pensar a partir dos outros. As redes de saber são atravessadas pelo poder subversivo e, neste sentido, mostram que basta que as pessoas se juntem e discutam um tema que as motive para que se desenvolva um autêntico processo de educação. São marcadas pela (tentativa da) desescolarização, na perspectiva de uma sociedade convivial, que procura assentar na revolução cultural, e, neste sentido, convergem para restituir ao homem e à mulher o seu lugar, a sua liberdade, a sua criatividade.



Também os movimentos, e sobretudo aqueles que mais directamente neles se implicam, ensinam e aprendem constantemente, na procura de caminhos de lutar, de resistir, de mudar – na acção transformadora desse que

não é mais do que o conjunto das relações que transportam em si o desejo de autonomia e as condições para a sua materialização. É uma cumplicidade, às vezes estratégica outras vezes emocional, que adquire a sua corporalidade tanto na rua como nos espaços conquistados ao poder. Transcende as identidades e as filiações, passando mais pelos vectores e fluxos do que pelas formas e estados. De um modo mais simples, o movimento é mais uma série de cumplicidades e partilhas do que a nomeação individual ou organizacional das pessoas que o atravessam (Vários, 2013, p. 4).

Destes processos colectivos informais emerge a multidão (o conceito de) – como a política dos muitos – o individual e o colectivo. As acções e os movimentos de muitos sentidos, propostas e direcções, possibilitam o criar e recriar do agir colectivo, e marcam a ruptura com o movimento de sentido único, e a sua tendência para o replicar de espaços de outros tempos, que não são estes.

Estes processos educativos estabelecem ligações com a educação popular postulada por Paulo Freire (1975, 1979), nomeadamente: o sentido político do compromisso com a mudança e a participação na construção do “mundo de vida” quotidiano; a fundamentação na referência teórico-metodológica que parte da vivência da prática concreta, que recria o conhecimento e a acção transformadora; a coerência entre esta fundamentação e o posicionamento político-pedagógico; a intencionalidade de construir a autonomia e a emancipação; o entendimento da aprendizagem como um processo (e não como produto ou resultado); o diálogo e o conflito marcam este processo de aprendizagem que assenta numa postura ética, democrática e emancipatória.

Nesta conquista e recriação de outros espaços e tempos de educação a dimensão subjectiva revela contradições, experimenta o conflito, o medo, a ousadia e a cumplicidade, rumo a uma intencionalidade que se traduz numa educação comprometida com o aqui e o agora, implicada na construção de uma alternativa ao mundo que se apresenta. Assim, todos estamos destinados a conviver e a ser, a construirmo-nos com e através dos outros, na procura e na partilha do pensar e agir sobre o quotidiano.

Um modo de ser desenha-se diferente do ser “popular”, a multidão é “plural, escapa à unidade política, não estipula pactos nem transfere direitos para o soberano, recusa a obediência, tende para formas de democracia não representativa, tem outros entendimentos da acção colectiva” (Virno, 2011, p.393). É nestas acções colectivas dos muitos que se procura entender estes espaços emergentes de criatividade e resistência, da pluralidade e da diversidade, num processo dinâmico de aprendizagem individual e colectiva.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, Hannah (2000). A crise na educação. In Olga Pombo (org.), *Quatro textos excêntricos*, 21-53. Lisboa: Relógio D'Água. [Publicado pela primeira vez na *Partisan Review*, 25, 4 (1957), pp.493-513].

Bauman, Z. (2011). "El 15-M es emocional, le falta pensamiento". *El Pais*. Acesso em Setembro, 3, 2013 de http://politica.elpais.com/politica/2011/10/17/actualidad/1318808156_278372.html

Brandão, C. R., & Assumpção, R. (2009). *Cultura Rebelde. Escritos sobre a Educação Popular. Ontem e Agora*. São paulo: Instituto Paulo Freire.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The Landscape of Qualitative Research*. California: Sage Publications.

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986- 2006) Alguns Contributos de Investigação*, 159-206. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.

Canário, R. (2007). *Educação Popular e Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2008). Movimentos sociais e educação popular. Lutas nas empresas, em Portugal, após o 25 de Abril. *Perspectiva*, 19-39.

Cardoso, M. (2012). Ler Rancière: a improvisação dos incompetentes. *Imprópria*, 2, 89-111.

Constituição da República Portuguesa

Freire, P. (1975). *Educação Política e Conscientização*. Lisboa: Sá da Costa.

Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação*. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes.

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petropolis: Vozes.

Negri, Toni (2011). Para uma definição ontológica da multidão. In Bruno Peixe Dias & José Neves (Coords.), *A política dos muitos. Povo, classes e multidão*, 407-418. Lisboa: Tinta da China.

Rancière, J. (2007). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

Spry, Tami (2001). Performing autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7 (6), 706-732.

Tortosa, J.M. (2012). *Sobre los movimientos alternativos en la actual coyuntura*. Acesso em setembro, 3, 2013 de <http://www.cetri.be/spip.php?article2472&lang=es>.



Vários (2013). *Sobre a passagem de alguns milhares de pessoas por um breve período de tempo*. Acesso em abril, 11, 2013 de <http://pt.scribd.com/doc/133433155/Sobre-a-Passagem-de-Alguns-Milhares-de-pessoas-por-um-breve-periodo-de-tempo>.

Virno, Paolo (2011). Multidão e princípio de individuação. In Bruno Peixe Dias & José Neves (Coords.), *A política dos muitos. Povo, classes e multidão*, 393-405. Lisboa: Tinta da China.

Zibechi, R. (2011). *La dificultad para manejar nuestros desacuerdos*. Acesso em setembro, 3, 2013 de <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/04/politica/024a2pol>.

Fontes online:

<http://salganhada.wordpress.com/>

<http://pedras13.wordpress.com/2013/06/30/o-charme-da-baixa-e-o-presente-do-futuro/>

<http://pedras13.wordpress.com/>

<http://www.movimento12m.org/>

<https://www.facebook.com/15deOutubro>

<http://www.precariosinflexiveis.org/>

<https://pt-pt.facebook.com/pages/Que-se-Lixe-a-Troika-Queremos-as-nossas-Vidas/177929608998626>

<http://acampadalisboa.wordpress.com/tag/acampada-rossio/>

A EDUCAÇÃO POPULAR NA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Dinorá de CASTRO GOMES I gomes.diza@gmail.com
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB

Maribel SCHVEEIDT I belzinhas.2010@gmail.com
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as influências da Educação Popular e do Movimento de Educação de Base na experiência de escolarização de adolescentes, jovens e adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), Goiás/Brasil. Com referência no trabalho desenvolvido por Paulo Freire, a experiência de alfabetização de adultos da RME é transformada no Programa AJA-Expansão, fazendo parceria, a partir de 2002, com o Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal. Várias pesquisas vêm sendo realizadas sobre as experiências vividas por essa Rede. Atualmente, o Centro Memória Viva: Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais, projeto de pesquisa financiado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Unesco, desenvolve pesquisa para identificação, tratamento e disponibilização virtual da documentação e memória dessa RME. Encontra-se em andamento uma pesquisa acadêmica de doutoramento, junto ao PPGE/UnB, decorrente da atuação do AJA-Expansão, em cooperativas de resíduos sólidos na cidade de Goiânia, promovendo a inserção da Educação Ambiental nessa discussão. Todas essas buscas se inserem no âmbito da pesquisa *qualitativa* e são desenvolvidas por meio da consulta bibliográfica; da pesquisa documental (fontes oficiais e institucionais) e da pesquisa *in loco*. Entre os instrumentos utilizados destacam-se a entrevista com vários sujeitos e realização de oficinas. Os resultados indicam que é possível uma prática educativa específica que atenda aos anseios desses educandos, uma atuação pedagógica articulada com as classes oprimidas, dialogando com uma educação popular, pensada como instrumento de emancipação

PALAVRAS-CHAVE: Rede Municipal de Educação, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Educação Ambiental.



INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vive sob o peso de uma história marcada pela escravidão dos povos africanos e pela exploração e quase dizimação dos povos indígenas, uma relação de opressão enraizada na cultura dessa sociedade e capaz de envolver a todos em uma imagem ideológica de repetição, de acomodação, de naturalização da imobilidade e da exploração enfraquecendo o potencial emancipatório.

A forma como a sociedade brasileira foi se organizando revela hoje a tensão que sempre existiu entre a sociedade civil e a forte pressão da regulação assumida pelo Estado. Nesta virada de século, evidencia-se o Estado neoliberal assentado no “estreitamento do campo público e [no] alargamento do espaço privado” (Chauí, 2001: 123), onde a política educacional, assim como as outras políticas sociais, será bem sucedida na medida em que tenha por direção principal os ditames e as leis que governam os mercados. Assim, os conflitos existentes nos sistemas educacionais são, se não na totalidade pelo menos em grande parte, provenientes dessa forma de regulação assumida pelo Estado. Gramsci (2007: 244) comenta sobre o conflito que permeia a noção geral de Estado dizendo que

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção).

Essa conjuntura faz da educação de jovens e adultos um instrumento de interesses no jogo das palavras nas campanhas político-eleitorais e programas econômicos, transferindo para a mídia e para o privado o que é do encargo do poder público. “A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria”. (Freire, 2004: 31, grifos do autor). O interesse obsessivo em obter lucros, ancora-se em uma concepção de desenvolvimento voltada para o crescimento ilimitado do mercado afastando de suas bases a possibilidade do desenvolvimento humano.

Paulo Freire, levado a construir seu projeto emancipatório a partir da realidade dos adultos trabalhadores analfabetos, vê a sociedade como um projeto em construção e se ocupa em ampliar o espaço humano, lutando pela superação dos limites de um modelo imposto, tendo a educação como ambiente central. A sua indignação diante das injustiças sociais o leva a pensar em uma concepção de mundo, de relação social e de homem, onde os injustiçados, envolvidos por uma consciência coletiva, tenham sua voz amplificada como prática de liberdade e conquista de igualdade.

Os índices da escolarização no Brasil nos apontam que a educação popular, aquela designada irrestritamente e com qualidade a todos os cidadãos, permanece sendo um desafio, agora ainda maior, diante da incorporação da educação como direito de todos, expressa na Constituição Federal de 1988. Isto aponta aos municípios brasileiros a necessidade de revisão em suas formas de atendimento aos sujeitos de direitos.



Goiâniaⁱ, a capital do Estado de Goiás, embora seja a cidade com o maior índice de área verde por habitante do Brasil, é uma cidade com grandes desafios a serem ultrapassados. Com 1.302.000 habitantes, segundo IBGE, Censo 2010, é a segunda cidade mais populosa do Centro-Oeste, superada apenas por Brasília. Tem como grandes desafios a desigualdade social, cidade com maior concentração de renda da América Latina, segundo relatório 2008/2009 ONU-Habitat; problemas de trânsito, quase um automóvel para cada adulto com carteira de habilitação e a maior frota de moto do Brasil, nas ruas da cidade; elevado índice de criminalidade, 17^a cidade mais violenta do Brasil; clima seco - associado ao desmatamento da mata original e à poluição do ar, provocada pela grande frota de automóveis; além da luta histórica pela superação do analfabetismo e pela educação pública de qualidade.

Goiâniaⁱⁱ possui um índice de analfabetismo de 3,3% da população, pessoas de 15 anos ou mais, de acordo com o mesmo Censoⁱⁱⁱ. Embora esteja bem abaixo da média nacional, é um índice expressivo, corresponde acerca de 42.966 habitantes. A taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas com 15 anos ou mais, de acordo com os dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2010, saiu de 10% em 2008 para 9% em 2010. Segundo o órgão, o número representa cerca de 14,6 milhões de analfabetos. Até 2015, o Brasil deve atingir 6,7% de analfabetismo da população com 15 anos ou mais, para cumprir a meta estabelecida com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) em 2000, durante a Cúpula Mundial de Educação, em Dacar.

Impelida por essa realidade e pressionada pelos sujeitos envolvidos no processo educacional - gestores, educadores e educandos - a Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) vem buscando encontrar alternativas que contemplem as necessidades oriundas da realidade dos trabalhadores/educandos. Nesse sentido, em uma elaboração conjunta com os sujeitos envolvidos e considerando todo o processo histórico já vivido por essa Rede, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) constrói uma proposta para o atendimento específico à sua demanda de educandos Adolescentes, Jovens e Adultos (EJA^{iv}), no enfrentamento desse desafio.

Toda essa história de EJA vivida pela RME desde a década de 1960 possui atualmente um lastro de documentação e registros que precisam ser resgatados, tratados, sistematizados e disponibilizados para o acesso de todos, a fim de que essa memória não se perca. Sabe-se que preservar a memória é resguardar a cultura que ampara a identidade que fortalece um povo. Essa é a relevante tarefa hoje realizada pelo “Centro Memória Viva (CMV): Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais”, projeto de pesquisa financiado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a UNESCO. E a história de EJA vivida na RME gerou o subprojeto do CMV intitulado: “Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória”.

O que se almeja aqui é ressaltar o movimento que vem acontecendo no Brasil em prol da Educação de Jovens e Adultos (EJA^v), a partir de algumas experiências vividas na instância municipal, na cidade de Goiânia, Goiás - Brasil. Essas experiências se tornam relevantes por serem uma expressão da tensão existente entre a realidade do processo de escolarização vivido pela sociedade civil e as políticas públicas para educação, especificamente para a EJA, socializando um percurso de avanços e recuos, no enfrentamento dos desafios, na busca de uma atuação que contemple as especificidades dessa modalidade de educação.



Assim, pretende-se iniciar a trajetória desta discussão buscando as influências da Educação Popular e do Movimento de Educação de Base (MEB) vividos no Brasil e sua inserção na escolarização da EJA na RME. Como desdobramento, será mencionada a experiência de alfabetização de adultos, com referência no trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que é transformada no Programa AJA-Expansão, fazendo parceria, a partir de 2002, com o Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal. Em seguida, é apresentado o trabalho documental realizado pelo Centro Memória Viva (CMV): sua constituição, história e forma de atuação. Por último, em decorrência da conjuntura da realidade Goiana, será referida uma pesquisa acadêmica de doutoramento, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. A relevância dessa pesquisa advém de ela desvelar uma realidade muito atual, tomando a demanda de adultos analfabetos em cooperativas de resíduos sólidos na cidade de Goiânia como objeto de investigação e a atuação do AJA-Expansão nessa realidade, buscando as possíveis interfaces existentes entre a educação de jovens e adultos e a educação ambiental.

1. A EDUCAÇÃO POPULAR, DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE DE ADULTOS

Os conflitos vividos pela sociedade brasileira e que se acirram durante a década de 1960, desencadeiam um repensar nas iniciativas em educação de jovens e adultos. A partir de então, algumas ações direcionadas para a EJA vêm sendo desenvolvidas, reconhecendo a especificidade dessa modalidade. Com essa sintonia, a SME de Goiânia, que possui ensino noturno desde o final da década de 1960, inicialmente em classes do ensino supletivo^{vi}, começa uma caminhada de avanços e recuos no atendimento às especificidades da EJA. A insatisfação dos professores e os resultados obtidos com o ensino supletivo forçam a SME a instituir, a partir de 1992, a sua primeira equipe de ensino noturno, que inicia um processo de escuta e de busca de atendimento aos anseios dos sujeitos envolvidos na EJA. Em 1993, incorpora à sua proposta os princípios do “Projeto Alfabetização e Cidadania, de educação popular, desenvolvido pela UFG”, originando a “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos - Projeto AJA”, que se expandiu pela RME com recursos do Tesouro Municipal.

O Projeto AJA foi uma experiência de grande valor para o avanço das discussões e reflexões sobre a educação de adolescentes, jovens e adultos e, especialmente, para o avanço do debate sobre essa modalidade de educação, desenvolvida pela SME. Sua concepção teórica, embasada em Paulo Freire, influenciou o encaminhamento das reflexões que permearam a construção de uma proposta para toda a EJA. Em 1998 iniciaram-se as plenárias para as discussões sobre a proposta curricular que deu origem à Grade Curricular Paritária^{vii}, que foi implantada em 2000.

Várias pesquisas já reconstituíram a história das ações implementadas pelo Governo Brasileiro na Educação de Jovens e Adultos. Em Goiás, especialmente Machado (1997), Rodrigues (2000), Silva (2004), Gomes (2006), Santos (2007), Costa (2008) transitam por essa história evidenciando um percurso de interesses econômicos e políticos. Dessa forma, podemos destacar que a única proposta de educação de adultos que teve como objetivo a formação de cidadãos numa perspectiva transformadora no Brasil foi aquela desenvolvida por Paulo Freire, porque a educação de jovens e adultos desse país nasceu do compromisso de qualificar mão



de obra para atender as necessidades do processo de industrialização, portanto sua principal função era a de formar indivíduos sem visão crítica e sem poder de decisão para atender a interesses externos de dominação e sujeição. A proposta desenvolvida por Paulo Freire foi cassada pelo regime militar, que via nessa práxis educativa uma ameaça à ordem estabelecida. Após a experiência freiriana, inúmeros programas de EJA foram desenvolvidos, mas seus resultados não foram significativos, pela falta de empenho dos governos em efetivar uma política pública comprometida com essa modalidade educativa.

Sabe-se, então, que os movimentos populares do final da década de 1950 e início da década de 1960 estavam vinculados à proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Sob essa influência a SME constrói sua trajetória de educação de jovens e adultos e elabora uma Proposta Político-Pedagógica para a EAJA, comprometendo-se com essa modalidade de educação que, em sua versão 2010-2013, aponta com qual concepção de educação ela se envolve. Dessa forma, afirma em sua apresentação:

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) apresenta uma organização curricular fundamentada na concepção humanista e histórico-dialética de formação do sujeito, na compreensão da prática pedagógica como uma atitude política e dialógica que visa a construção do conhecimento e cria possibilidades de interferência do sujeito na sociedade (Goiânia, 2010: 7).

Para Paulo Freire a educação é, sobretudo, um ato político, uma passagem para a libertação da opressão. Com essa visão, ele nos diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (1985: 11-12)

O conceito de Educação Popular está, portanto, marcadamente relacionado com a experiência educacional vivida no Brasil na década de 1960. O contexto político vivido no país a partir da década de 1960 reforçou ainda mais a importância daquela experiência educacional implementada, como se sabe, por Paulo Freire.

A adjetivação ‘popular’ deslocou-se do destinatário para o conteúdo político da educação, aparecendo como legitimamente digna de tal qualitativo apenas a educação ‘produzida pelas classes populares ou para as classes populares em função de seus interesses de classe’ e, de preferência, realizada através de um processo informal inserido e confundido com a vida cotidiana das camadas populares (Paiva, 1984, apud Machado, 1997: 13).

Conforme o “Programa Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia (1999)” (Goiânia, 1999), em 1993 outra modalidade de atendimento à EJA se deu pelo convênio com o Movimento de Educação de Base (MEB), na formação de Círculos de Cultura para alfabetização. O Ensino Regular, o Projeto AJA e o Círculo de Cultura se constituíram, então, em três experiências em uma só rede, no mesmo período. Esta situação gerou novas discussões, com a realização de seminários (1994), culminando na proposta aprovada pela Câmara Municipal em maio de 1995, Lei 7.428, que cria e dá diretrizes ao Programa Especial de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Cf. Goiânia, 1998: 3).

O Movimento de Educação de Base (MEB), em Goiás, foi um processo de educação de jovens e adultos do meio rural durante a década de 1960 através de aulas pelo rádio, as chamadas



Escolas Radiofônicas. Criado pela Igreja Católica, tinha o objetivo de se aproximar da população rural, pois na época era a maioria em Goiás. Isso se deu graças ao compromisso e a luta dos membros da Equipe Central e os monitores do movimento, que trabalhavam a favor da alfabetização popular de adultos integrada às suas necessidades enquanto trabalhadores do campo. O MEB Goiano era interligado e tinha como suporte teórico o MEB Nacional.

O Estado possui uma história riquíssima, empreendida pelos movimentos populares de educação de adultos (EDA), na década de 1960, apesar de registrada, seus dados estão dispersos, por fazer parte de memórias marginais: quer seja pelas circunstâncias históricas da ditadura militar que provocaram a ausência, ocultação e/ou apagamento de registros, restringindo a pessoas, o conhecimento de fatos importantes, gerando um vácuo no passado cultural; quer seja pelo espaço marginal que a EJA ocupa no processo educacional, especialmente aquela voltada para o meio rural (Rodrigues, 2008: 17).

O Programa AJA-Expansão é um Programa criado pela SME no ano de 2001, quando 5,2% de sua população eram de analfabetos, segundo IBGE, Censo 2000. Embasado pelo referencial teórico de Paulo Freire, esse Programa nasceu do compromisso do governo municipal, gestão 2001 - 2004, com a demanda de analfabetos de 15 anos de idade ou mais existente na cidade de Goiânia.

O AJA-Expansão foi a construção de uma parceria da Secretaria Municipal com mais de cem entidades populares, igrejas, sindicatos, empresas públicas do município e universidades Federal e Católica de Goiás (UFG e UCG) para a mobilização/alfabetização inicial de jovens e adultos, para que possam dar continuidade ao processo de escolarização no Ensino Fundamental (Machado & Rodrigues et. al, 2007: 213).

Até 2003, funcionou com recursos municipais, quando iniciou parceria com o governo federal, por meio do Programa Brasil Alfabetizado^{viii}, recebendo recurso complementar. É a única iniciativa em rede pública voltada para a alfabetização de adultos nessa cidade. Com mais de 10 anos de existência, tem vivido momentos de avanços e de recuos em sua implementação, em decorrência das prioridades determinadas por cada gestor público.

1.1. CENTRO MEMÓRIA VIVA: DA CONSTITUIÇÃO À SUA ATUAÇÃO

Preservar a memória de um povo tem sido o empenho daqueles que se comprometem com o seu fortalecimento, pois a memória traz com ela a história, as lutas, as conquistas, a cultura e a identidade de um povo. No enfrentamento das forças de interesses antagônicos presentes na sociedade, grandes têm sido os esforços para superar o sucateamento da memória, não permitindo que as visões de interesse puramente mercadológico se sobreponham à memória das lutas daqueles que se comprometem com a defesa dos interesses das classes populares, pelo direito de todos a uma boa qualidade de vida.

Nascido da percepção dos próprios sujeitos dessa história, ao se perceberem como guardiões de um acervo disperso, do que ainda resta de documentação e memória oral de uma história recente vivida no Brasil, o CMV surge como um instrumento de resistência na defesa dos interesses populares, na medida em que se compromete em tratar e disponibilizar, pelos meios tecnológicos atuais, todo o acervo de documentação já existente.

A provocação inicial para a constituição do CMV em Goiás é proveniente da mesma provocação que levou à constituição de um Centro de Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais no País. O professor Osmar Fávero apresentou no ano



de 2008, durante reunião da ANPED nacional, em Caxambu, MG, um material produzido em DVD pelo Núcleo de Estudo e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde ele atua. Esse DVD reúne um acervo sobre a experiência de Educação Popular no Brasil, de 1947 a 1966. Durante a sua fala, o professor comenta sobre a dispersão da documentação e memórias dessa experiência, assinalando o quanto existe de material a ser resgatado e tratado e apontando os veículos das novas tecnologias como a forma mais rápida e de mais fácil acesso para a socialização.

Em Goiás, desde 2010, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, juntamente com o Departamento de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE) da PUC Goiás, vêm se organizando para a construção do projeto e a constituição de uma equipe local. O projeto do Centro de Referência apresentado por Goiás, a partir de 2010, amplia para três os eixos que se inter-relacionam e passa a denominá-lo de Centro Memória Viva (CMV). Denominação dada à experiência goiana de criação de um espaço de organização de documentação e memória histórica e recente sobre EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais, no Estado de Goiás. Um espaço que abrigue acervos de documentos e memórias com disponibilização em meios digitais ou virtuais.

1.1.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACES DE UMA MESMA REALIDADE

A década de 1960 foi um período de grande impacto para a humanidade. Era a guerra fria, e as intimidações ensandecidas aterrorizavam. A ameaça imposta ao planeta dizia a todos que outra lógica urgia. Que o homem precisava direcionar seu conhecimento para a vida e não mais para a morte. Após a era das revoluções industriais, a humanidade passou a produzir num chamado modelo de produção em massa e, com isso, passou também a causar danos de forma mais grave ao ambiente em que vive. Esse contexto deu início às preocupações com as questões ambientais:

As discussões começaram na década de 1960, com movimentos locais de preservação de biomas e das águas internacionais. Era o início da ideia de Bem Comum, um bioma ou meio ambiente de uso coletivo e de consequências igualmente coletivas. A primeira discussão a tomar o ambiente internacional foi a iniciada por Jaques Cousteau e seu apreço pelos oceanos (Neves, 2009: 7).

Dessa forma, ao olhar emocionado para o planeta, impregnado de indagações, o homem olhava para si mesmo e, conforme Gutiérrez e Prado (2000: 30), compreendeu que as noções de tempo, espaço, matéria, força não podiam mais ser meras categorias isoladas, mas entidades entrelaçadas e integrantes das relações da vida.

Se uma mudança se faz necessária, a educação constitui a base para essa transformação e será maior essa possibilidade quanto maior for o compromisso dos que nela atuam. Por essa razão, a relação entre a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos não pode mais ser despercebida por quem se compromete com uma educação transformadora, pois pensar a transformação do homem consiste em pensar a transformação do planeta, da mesma forma como pensar a transformação do planeta significa pensar a transformação do homem e a dialética dessa relação remete ao compromisso inadiável, de todos, com a construção de um mundo melhor.



Desde 2008 foi iniciada a coleta seletiva de lixo em Goiânia^x. Essa coleta se dá em caminhão apropriado para essa finalidade e em cronograma distinto do recolhimento do resíduo orgânico. Os resíduos sólidos^x arrecadados são distribuídos em comunidades que se organizam em cooperativas situadas em diversas localidades da periferia da cidade. Atualmente, existem 13 cooperativas das quais 09 são fomentadas pela Incubadora Social da Universidade Federal de Goiás (UFG), ligada à pró-reitoria de extensão e cultura. Essas comunidades vivem em torno do trabalho com o material reciclável^{xi}, por ser dali que tiram a sua sobrevivência. Cada cooperativa agrega de 15 a 20 famílias. O dinheiro arrecadado é distribuído entre elas, sob a administração de uma liderança comunitária, conforme os preceitos cooperativistas.

Considerando Singer (2013), a crise inflacionária ocorrida no Brasil e agravada a partir dos anos 1980, provocada por fatores externos, perdurou por quase duas décadas e gerou grande instabilidade econômica e social. Essa crise submeteu as classes trabalhadoras a intensas ondas de exclusão social e econômica que se manifestavam na forma de desemprego em massa, favelização e precárias relações de trabalho. Esse contexto fortaleceu o surgimento e a propagação dos empreendimentos econômicos solidários como alternativa de sobrevivência das classes trabalhadoras fortemente afetadas pelos vários planos de congelamento de preços. Segundo Singer (2013),

Os trabalhadores assim vitimados reagiram adotando diferentes estratégias de sobrevivência, uma das quais tomou a forma de economia solidária, que se caracteriza por iniciativas de produção, distribuição e consumo organizadas por agrupamentos de trabalhadores que criam empreendimentos, dos quais tem a posse coletiva, autogeridos democraticamente pelo conjunto deles e cujos ganhos são repartidos pelos sócios segundo critérios de justiça distributiva, em proporção à quantidade de trabalho realizado por cada um (cit. in Lima 2013: 7).

Para o alcance dos seus propósitos, a Organização das Cooperativas do Brasil (OCB) explica que as cooperativas necessitam basear-se em valores de ajuda mútua, responsabilidade, democracia, igualdade, equidade e solidariedade e acreditar nos valores éticos de honestidade, transparência, responsabilidade social e preservação do ambiente para o desenvolvimento sustentável.

Na contramão desse movimento, os resíduos sólidos provenientes do consumo humano tornaram-se atualmente valioso produto de negociação no mercado, sendo, não raro, alvo de disputa e de exploração entre quem fornece e quem compra. Ou seja, entre as cooperativas e as empresas recicladoras. As negociações que aí se estabelecem são paradoxais em relação a uma política de sustentabilidade, pois enquanto por um lado educa-se para uma relação de preservação da natureza, por outro lado, a disputa pelos resíduos sólidos no comércio dos recicláveis incentiva ao consumismo e ao desperdício, visando maiores somas. Essa situação chama a atenção para o papel da Educação Ambiental junto às comunidades, a fim de que não se tornem vítimas dos interesses mercadológicos.

Desse modo, embora a organização se dê por meio do cooperativismo, o objeto da negociação, ou seja: os resíduos sólidos, são provenientes da relação de consumo da sociedade, indicando, portanto, que não basta pensar uma alternativa econômica de distribuição democrática da renda. É fundamental pensar também na preservação da natureza e dos recursos naturais e refletir sobre a responsabilidade de todos na construção de um



mundo melhor. Nesse sentido, a educação, e mais especificamente a Educação Ambiental, por meio de intervenções pedagógicas específicas e em sintonia com essa realidade, traz a possibilidade de ampliar a consciência para que essa condição seja percebida, compreendida e modificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP.
- Costa, C. B. (2008). *O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem*, Mestrado em Educação. PUC Goiás. Goiânia: Brasil.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Goiânia, Secretaria Municipal de Educação de (1998). *Programa Político Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos*. Goiânia: Brasil.
- Goiânia, Secretaria Municipal de Educação de (1999). *Programa Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia*. Goiânia: Brasil.
- Goiânia, Secretaria Municipal de Educação de (2007). *Projeto Político Pedagógico para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME de Goiânia, 2006-2007*. Versão preliminar. SME de Goiânia: Brasil.
- Goiânia, Secretaria Municipal de Educação de (2010). *Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia*. Goiânia: Brasil.
- Gomes, D. de C. (2006). *A "Escola Municipal Flor do Cerrado": uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC Goiás, Goiânia, Brasil.
- Gramsci, A. (2007). *Cadernos do cárcere*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gutiérrez, F. & Prado, C. (2000). *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. São Paulo: Cortez.
- Lima, M. I. R. (2013). *Economia Solidária e Vínculos*. São Paulo: Ideias e Letras.
- Machado, M. M., & Rodrigues, M. E. de C. et. al (2007). Política de Educação de Jovens e Adultos em Goiânia-GO. In S. Haddad (Org.), *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras* (pp. 211-236). São Paulo: Ação Educativa e Fapesp.
- Machado, M. M. (1997). *Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do projeto Aja (96/96) na Secretaria Municipal de Educação*. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.
- Neves, V. de C. (2009). *Os Estados Unidos e o Protocolo de Kyoto: Consciência Ambiental ou Perda de Hegemonia?* Graduação em Relações Internacionais, PUC Goiás, Goiânia, Brasil.



Rodrigues, M. E. de C. (2000). *A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia, GO*. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Rodrigues, M. E. de C. (2008). *“Enraizamento de Esperança”: As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás*. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Santos, E. M. dos (2007). *Os saberes dos professores do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC Goiás, Goiânia, Brasil.

Silva, I. M. da (2004). *Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda*. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

ⁱ - Disponível em WWW.encontragoiania.com.br/goiania. Acessado em 10/03/2013, às 16h.

ⁱⁱ - Disponível em WWW.jornalopcao.com.br/posts/.../omapadosanlfbetosedegoias. Edição 1901, de 11 a 17 de dezembro de 2011. Acessado em 10/03/2013, às 17h.

ⁱⁱⁱ - Disponível em WWW.censo2010.ibge.gov.br. Acessado em 10/03/2013, às 17h e 30 min.

^{iv} - *EAJA* é a nomenclatura adotada pela Divisão de Ensino Fundamental de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA) da SME de Goiânia para todo o Ensino Fundamental direcionado à Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA) a partir da Gestão de 1997-2000. A referência ao adolescente se inicia a partir de uma experiência intitulada: “Intenção de estudos: experiência com adolescentes de 1ª a 4ª série de 11 a 17 anos” realizada em 1992, com turmas de adolescentes, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). (Gomes, 2006, p.15)

^v - Educação de jovens e Adultos (EJA) é a nomenclatura utilizada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394 de 1996, que pela primeira vez é reconhecida como modalidade de educação no Brasil.

^{vi} - O ensino supletivo, trazido pela Lei 5692/71, feita pelos militares, foi criado para dar continuidade à escolarização do adulto alfabetizado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Uma educação funcional (profissional), distinta da educação libertadora pontificada por Paulo Freire.

^{vii} - Grade Curricular Paritária é uma organização em que “todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula.” (GOIÂNIA, 2010, p. 9)

^{viii} - O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O Programa Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%.

^{ix} - Lei nº 12.305, de agosto de 2010, institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos.

^x - De acordo com a lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, item XVI, Capítulo II, define “resíduos sólidos: material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d’água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível”.

^{xi} - Reciclagem, lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, item XV, Capítulo II, é o processo de transformação dos resíduos sólidos que envolve a alteração de suas propriedades físicas, físico-químicas ou biológicas, com vistas à transformação em insumos ou novos produtos, observadas as condições e os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes (...).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO

Andressa ESTEVAM I dessaestevam@hotmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - FACULDADE DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Cleonice PUGGIAN I cleo.puggian@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - FACULDADE DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES / UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro para a educação de jovens e adultos no ensino médio regular noturno, denominada “Nova EJA”. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza exploratória, que descreve as características da proposta e problematiza os critérios organizativos da grade curricular, o redimensionamento do tempo da aprendizagem, o processo de seleção dos conteúdos e a adoção de novos materiais didáticos para atividades presenciais e online. O referencial teórico se apóia nos estudos do campo do currículo e nas discussões sobre escolarização de jovens e adultos no Brasil. Dados foram coletados durante o primeiro semestre de 2013 através de entrevistas com profissionais da rede estadual, análise de documentos oficiais, livros didáticos e da plataforma Moodle. Resultados revelam um esforço de flexibilização dos tempos e espaços da aprendizagem, através do redimensionamento do currículo do ensino médio, conhecido pela sua natureza conteudista. Nota-se também a adoção de uma metodologia de ensino pontual, apresentada aos professores através de um curso de formação continuada. Há também materiais didáticos para professores e alunos, os quais indicam detalhadamente os conteúdos e a metodologia de cada aula. Uma das principais inovações deste programa é a adoção da Plataforma Moodle como espaço virtual onde se realizam atividades complementares às ações de sala de aula. Valoriza-se o “blended learning” na potencialização da aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores, propondo uma ampliação das suas possibilidades de estudo. Pode-se concluir que políticas públicas para a educação de jovens e adultos, como a Nova EJA, preocupam-se com a padronização dos processos de ensino e aprendizagem, visando primordialmente a eficácia e eficiência do sistema de ensino. Despontam como desafios neste cenário: o reconhecimento da legitimidade desta proposta curricular pelos alunos do ensino noturno; a formação dos professores para a utilização de materiais didáticos e ferramentas tecnológicas na EJA; o letramento digital de estudantes e docentes; e, face às orientações metodológicas, a manutenção da autonomia pedagógica dos professores em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos, nova EJA, ensino médio, Rio de Janeiro.



INTRODUÇÃO

Inicialmente, ao propormos aproximações sobre as políticas públicas contemporâneas destinadas à educação de jovens e Adultos, somos levados a analisar de forma ampla o campo educacional. Nesse sentido, envolvidos na análise do processo histórico, vislumbramos que a educação tem sido permeada por movimentos de avanços e retrocessos, que acabam por acentuar a desigualdade entre classes mantendo políticas educacionais hegemônicas que negam às crianças, jovens e adultos das classes subalternas o direito a uma escolarização de qualidade.

Apontamos para a proposição de que a educação mediante a proposta curricular oficial se constitui uma instância mantenedora de um tipo de cidadão que se quer na sociedade existente. Analisando o caminho percorrido pela sociedade, podemos perceber um constante conflito entre aqueles que dominam e aqueles que são dominados, onde o que se prioriza é sempre a cultura que hegemonicamente atende aos interesses das classes dominantes. É fácil perceber que o sistema capitalista se mantém através da reprodução e padronização que massifica e institui um *modus vivente* estetizado à sociedade, refletindo diretamente nas propostas educacionais contemporâneas.

Tomando como partida a citação proposta por Dale (2004: 432 apud Kamens & Benavot, 1992: 41):

[...] os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornam relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto de fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo.

Neste trabalho, dado nosso interesse pelas transformações no campo do currículo, examinamos a proposta da Nova EJA, um projeto de reformulação curricular proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) em parceria com a Fundação Consórcio Cederj (CECIERJ), da Secretaria de Ciência e Tecnologia). O objetivo deste projeto, implementado no primeiro semestre de 2013, é efetivar as políticas propostas pelo Plano de Metas do Estado quanto à criação de uma base comum através de uma matriz curricular mínima para a Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Assim o presente artigo é fruto da pesquisa realizada durante o primeiro semestre de 2013, no qual foi composta através de uma abordagem exploratória e descritiva, esta entendida como um procedimento que parte de um ponto de vista teórico, orientando o pesquisador ao quê observar, com a finalidade de estabelecer relações entre aspectos de um fenômeno ou mesmo entre fenômenos.

O pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los.", isto é, "o pesquisador procura descobrir com que frequência um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos. (Barros & Souza, 1986: 90).



Dados foram coletados através de entrevistas com duas coordenadoras e idealizadoras do projeto, uma do CECERJ e outra da Secretaria Estadual de Educação, além de três professores que atuam na rede estadual de ensino nesta modalidade. Durante a análise do conteúdo das narrativas, procuramos mapear os pressupostos que embasaram a proposta curricular, elegendo alguns aspectos, dentre eles: os critérios organizativos e estruturais da grade curricular do programa, o movimento de uniformização dos conteúdos, a seleção de conteúdos eleitos como mínimos ao processo de ensino e aprendizagem, a redução da carga horária de determinadas disciplinas e a aplicabilidade de uma linguagem virtual à proposta curricular desta modalidade de ensino.

Desse modo, partindo das considerações introdutórias, pretendemos percorrer os espaços de debates sobre o objeto de análise proposto, de modo a descrever criticamente os nexos constitutivos das propostas curriculares contemporâneas voltadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A questão norteadora do estudo foi: que tipo de pressupostos embasaram a proposta curricular da Nova EJA apresentada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro?

Assim por estas vias, propomos uma descrição da proposta curricular para a educação de jovens e adultos, conhecida como Nova EJA, a qual foi concebida pela Fundação Consórcio Cederj (CECERJ), como “uma nova política de Educação de Jovens e Adultos, com metodologia e currículo específicos, material didático próprio, recursos multimídia e aulas dinâmicas e metodologia para ser trabalhada com alunos em defasagem idade-série”.ⁱ Apesar de estar em construção o currículo mínimo desta modalidade, a presente proposta está disponível no site da Fundação com o objetivo de esclarecer alguns eixos das novas políticas de educação voltadas aos Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro.

Diante da possibilidade de sua aplicação experimental à rede do Estado, o programa apresenta peculiaridades em sua reformulação curricular, que considero importantes ressaltar. Dentre elas, o tempo de duração do curso em dois anos, divididos em quatro módulos sendo que um por semestre. Dois módulos terão disciplinas, explicitados pelo programa, com ênfase em Ciências Humanas e os dois outros com ênfase em Ciências da Natureza. Cada módulo será reduzido a um mínimo de cinco e máximo de sete disciplinas, sendo que Língua Portuguesa e Matemática estarão presentes em todos os módulos que contarão com um professor por cada disciplina, assim como no ensino regular.

Outra característica é a carga horária reduzida, a fim de adequar-se às necessidades do público de Jovens e Adultos. As aulas serão ministradas de maneira presencial, de segunda a sexta-feira. Perfazendo um total de três horas e vinte minutos por dia letivo. Neste capítulo iremos explorar as principais características desta reforma curricular através da perspectiva de duas coordenadoras do programa e de dois professores da rede estadual de ensino, que foram entrevistados durante o primeiro semestre de 2013.

1. NOVA EJA: A PROPOSTA CURRICULAR NA PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS

A proposta de formação continuada chama atenção por requerer dos docentes novas “habilidades e competências”, exigindo por parte dos mesmos conhecimentos específicos da Plataforma Moodle. Desse modo, os alunos contam com professores no sistema presencial e



tutores no âmbito virtual. Entretanto, a coordenadora da Nova EJA na SEEDUC destaca a importância do contato com o professor, afirmando a necessidade de não haver uma ruptura deste contato devido à riqueza da troca imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada proposta pelo programa é obrigatória e destina-se a todos os docentes que irão atuar nas turmas da Nova EJA. Como esta formação se dá de maneira concomitante à aplicação e efetivação do projeto na rede, as salas de aula tornam-se laboratório de análise das demandas cotidianas, auxiliando, segundo a coordenadora, adequação do mesmo. Durante a entrevista ela mencionou que já apareceram questões relativas ao material didático, à seleção e organização de conteúdos e meios para adequação das demandas de grupo.

Segundo a coordenadora da SEEDUC, a dificuldade dos docentes ao método aderido, principalmente no que tange à adequação dos conteúdos extensos a um grupo que apresenta defasagem, demonstra por parte do professor preocupação com o processo de ensino e aprendizagem.

Ao apresentar o Projeto Nova EJA, a coordenadora ressalta que o mesmo foi inspirado em projetos anteriores, que procuravam construir uma matriz curricular que se adequasse às demandas da EJA, contando com a parceria de instituições que promovem formação profissionalizante. Assim ressalta o movimento inicial de resgate dos materiais didáticos e alguns eixos organizacionais adotados pelo EMEJA, o qual se refere à Educação de Jovens e Adultos no Ensino médio, em caráter semipresencial. Desse modo, constitui-se através das seguintes instituições, Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos)ⁱⁱ e FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro). Faetec participa, desde 2010, do EJA, programa voltado para jovens e adultos que não completaram os anos do Ensino Fundamental. No caso do Emeja, desenvolvido desde 2011, o projeto é voltado para jovens e adultos que não terminaram o Ensino Médio. Com vagas preenchidas através de sorteio, desenvolvidas em todas as unidades da Rede, o ensino de ambos é promovido no horário noturno, de segunda a sexta-feira. (Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, s/d)ⁱⁱⁱ.

Inseridos no movimento de busca pelos pressupostos que embasaram a concepção de educação defendida pelo Projeto Nova EJA, ao entrevistar a coordenadora da CEJA e integrante da equipe que compõe o Projeto SEJA- Profissional, percebemos, inicialmente, a preocupação de descrever de maneira processual sua atuação no projeto, exatamente pelo fato de que o mesmo é fruto de projetos pilotos anteriores, dos quais participou efetivamente. Assim a entrevistada busca fazer um panorama do processo de construção do presente projeto, de maneira a circunscrever os caminhos do embasamento de tal proposta, especificamente a Educação de Jovens e Adultos (no ensino regular e ensino supletivo).

Nesse sentido, o Projeto Nova EJA derivou da retomada analítica do material didático e alguns nexos das matrizes curriculares do Projeto SEJA Profissional (Sistema de Educação para Jovens e Adultos) anteriormente organizados pela Fundação CECIERJ. Este projeto foi fruto de uma parceria entre a Secretaria de Ciência e Tecnologia, através da Fundação CECIERJ e da FAETEC, e a Secretaria de Educação. Com isso, torna-se imprescindível analisarmos alguns pilares do Projeto SEJA, a fim de vislumbrar os pressupostos que nortearam a atual reformulação curricular da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto SEJA foi elaborado no segundo semestre de 2011, a partir da visita a 20 unidades, onde por meio de reuniões com professores e servidores técnico-administrativos vislumbrou-se diante das instalações físicas e o aparato técnico instrumental que obtinham, os quais



davam suporte às atividades desenvolvidas, a possibilidade de sua ampliação e um enfoque profissionalizante do processo de formação desta modalidade.

Assim ao remetermos à proposta da Rede CEJA, anterior à Nova EJA, nos deparamos com uma concepção de currículo pautada em habilidades e competências de maneira a contemplar as demandas desta modalidade, atentando para dificuldades de permanência destes sujeitos no espaço escolar.

Nesse sentido o documento oficial do Projeto SEJA- Profissional ressalta:

O conceito de competências tem permeado as reformas curriculares, norteando escolhas pautadas em ações que favoreçam o estabelecimento de relações com objetos, situações, fenômenos e pessoas. As competências não se referem a um conteúdo em si, mas regulam e traduzem conteúdos em habilidades necessárias à formação de um indivíduo capaz de atingir suas potencialidades, ao mesmo tempo em que contribui para uma sociedade equânime (...). Em termos de sua organização, o currículo por competências não é disciplinar, mas estruturado em áreas do conhecimento que contemplem conteúdos e atividades de diferentes disciplinas, necessários ao desenvolvimento de um determinado conjunto de habilidades. Esse currículo integrado é consonante com uma sociedade em que os indivíduos são confrontados com a complexidade em diversas partes de suas vidas (SEEDUC- REDECEJA, 2011)^{iv}.

Os Projetos associados às instituições de enfoque formativo profissionalizante têm como diretriz à inserção destes sujeitos ao mercado de trabalho e sua capacitação para realização de exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Algo que, em parte, difere-se do Projeto Nova EJA, uma vez que não objetiva especificamente a corrente de profissionalização, mas sim a efetivação das funções e fundamentos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos através do Parecer CNE Nº 11/2000 – CEB tendo como Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury^v.

O presente Parecer busca apresentar os fundamentos e funções da Educação de Jovens e Adultos, que constituem elementos filosóficos imprescindíveis para a construção de pressupostos que norteiem o ensino nesta modalidade. As funções destacadas nas Diretrizes curriculares nacionais da EJA, devem integrar as discussões em torno de propostas Pedagógicas das instituições que oferecem tal modalidade.

A primeira função é a **reparadora**, ou seja, a restauração do direito a uma educação de qualidade a todos. Reconhece, portanto, grupos sociais que historicamente foram subalternizados os quais não tiveram acesso à educação escolar. O parecer destaca as consequências materiais e simbólicas oriundas da negação deste direito fundamental e também o quanto o acesso ao saber transmitido na escola é importante para ajudar a minimizar as consequências das desigualdades sociais.

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (Parecer 11/2000: 9)



Para tanto, se busca uma estruturação curricular que tenha como pressuposto a efetivação de tais direitos. Nesse sentido, a função reparadora articula-se à função **equalizadora**, pois através da mesma os indivíduos que evadiram do espaço escolar têm garantido o direito de retorno e permanência na escola que lhes possibilite desenvolver suas habilidades e competências.

Desta forma, inseridos em um processo formativo que possibilite a estes sujeitos se reintegrarem e atualizarem seus conhecimentos de forma a valorizar suas experiências extracurriculares desenvolvidas ao decorrer de uma vida, realiza-se a função **qualificadora**. Esta constitui o próprio sentido da EJA e permanecerá quando a democratização da educação acontecer e as outras funções acima citadas não forem mais necessárias.

Nesse sentido, diversos documentos reconhecem as especificidades do público da EJA e devem ser base para as concepções de educação norteadoras de proposições curriculares que tenham como principal escopo a concretude democrática da Educação. Além das diretrizes nacionais citadas acima ressaltamos a grande importância da LDB 9394/96, Artigo 37, parágrafo 1º, que reconhece as particularidades do público que frequenta a EJA.

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDB 9394/96, Artigo 37).

Tendo por base os pressupostos postulados acima, a coordenadora do Programa Nova EJA afirma que seu objetivo principal, bem como, de todos envolvidos no projeto: “é a efetivação do Parecer 11, algo que antes se limitava à retórica de discursos oficiais entorno dos documentos que institucionalizavam este direito, mas que, no entanto eram negados diante de tamanho abandono”.

Desse modo, a possibilidade de ampliação do processo formativo proposto pelo Projeto Nova EJA, na perspectiva da secretaria de Educação do Estado, consiste em uma possibilidade real de efetivação dos direitos centrais destes educandos, tendo como objetivo atender as necessidades deste público, apresentando novas bases curriculares que buscam a expansão dos espaços de formação através de uma linguagem virtual, através da troca de uma matriz curricular de seriação por uma estrutura modular.

Assim como a atual proposta da Nova EJA, o CEJA apresentou alguns elementos centrais que influenciaram de maneira efetiva a configuração do presente projeto, uma vez que tem como eixo basilar a busca de um padrão comum que evitasse contrastes no período de conclusão do percurso formativo. Algumas unidades trabalhavam com números diversos de módulos, desta forma alguns concluíam em quatro módulos e outros em seis. A coordenadora do CEJA argumenta que esta variação é um indício de falha no processo,

Anteriormente tal programa tinha outro formato, no qual contava com 60 escolas credenciadas, não se pautava em uma diretriz única, pois trabalhavam de maneiras distintas norteadas por materiais diferenciados, tendo como principal característica uma não uniformidade destes conteúdos, aos olhos da rede não havia nenhum parâmetro comum.



No período que antecede a elaboração do Projeto Nova EJA, a coordenadora relata que o programa da EJA era coordenado pelo CEDERJ. No ano de 2011 a Fundação CECIERJ assume em gestão compartilhada com a SEEDUC, sendo esta responsável pelo campo administrativo. Como antes salientado pela entrevistada, o Projeto Nova EJA foi inspirado no Projeto CEJA.

O material didático foi reorganizado no formato de doze blocos de textos e uma atividade, tendo uma linguagem voltada ao público em questão. Desta forma, valorizam-se as questões cognitivas não deixando de lado as demandas do processo avaliativo para o ingresso no ensino superior(Coordenadora Mariana- REDE CEJA)

Há de ressaltar, que tal processo foi debatido em encontros com professores da rede, sendo assim o corpo do projeto por vezes aderiu às sugestões dos docentes.

Em fevereiro, no início do período letivo de 2013, o projeto começou a ser realizado nas escolas da rede estadual de ensino, mas a Plataforma Moodle só foi inaugurada em março. A coordenadora descreve o ambiente virtual a ser explorado, uma vez que faz parte do binômio proposto pelo projeto, no qual o alunado construirá seus caminhos formativos através da forma presencial e a distância. Desse modo, eles irão contar com recursos multimídia e material impresso, este também disponibilizado em formato PDF na mesma Plataforma.

A coordenadora explica que tanto o material impresso quanto o material disponível no espaço virtual apresentam exercícios e coletâneas de questões dos processos avaliativos do ENEM, afirmando que este acesso abre novas frentes de articulação ao processo de ensino. A avaliação dos alunos da Nova EJA se dá através de alguns pontos, dentre eles o acesso à plataforma e provas por fascículos.

1.1. NOVA EJA: A PROPOSTA CURRICULAR NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Durante o estudo também foram entrevistados dois docentes, ambos locados em turmas da Nova EJA e credenciados à formação continuada proposta pelo projeto. Trata-se de professores que ministram as disciplinas eleitas como centrais nos sistema modular proposto. Ambos lecionam há cerca de dez anos, mas não tiveram formação específica para atuarem na modalidade de educação de jovens e adultos. No entanto, atualmente recebem orientações para a presente modalidade através dos encontros de formação coordenados pela SEEDUC.

Dentre os pontos ressaltados na entrevista é importante destacar o antagonismo de perspectivas referente à proposta. Ambos esboçam opiniões distintas sobre o projeto. Um ressalta a importância de se delimitar uma base comum com objetivo de uniformização do currículo e, outro, atenta para o perigo deste mesmo processo em meio a conteúdos densos e desconexos da realidade dos alunos, tendo em mente que os mesmos apresentam grande defasagem.

A proposta da NOVA EJA na minha disciplina (matemática) deu um rumo melhor para o meu trabalho, porém ainda há muita dificuldade devido à falta de pré-requisito. É muita coisa para pouco tempo. Ainda existe toda a problemática da pontualidade, assiduidade e permanência do aluno na escola (Professora Soraya).

De maneira geral ressaltam a importância de um aporte didático das disciplinas, bem como, uma orientação e formação específica para esta modalidade de ensino.



Ter um material para apoiar o meu trabalho é sem dúvida um ponto muito positivo do programa, pois até então a EJA foi sempre uma modalidade jogada em que cada professor, dentro de suas perspectivas, tentava buscar o que fazer adaptando o conteúdo do ensino regular ao ensino de jovens e adultos (Professora Soraya).

Por outro lado, aponta que a linguagem virtual adotada revela uma nova possibilidade de extensão do processo formativo, subentendendo-se que todos terão acesso a mesma. Entretanto, apontam possíveis contradições revelando os riscos de tal proposta, uma vez que esta dinâmica pode ser um forte elemento discriminatório.

Devemos refletir se todos dominam esta linguagem tecnológica e se os mesmos terão acesso à internet com tanta frequência, levando em conta que o público da Eja conta com a presença de adultos que nunca tiveram contato com este tipo de linguagem (Professora Soraya).

E indicam pontos de aprimoramento do material didático criado pelo projeto:

Para mim o currículo da Nova Eja é um resumo do currículo regular, entretanto tem suas particularidades como a extensão do tempo das disciplinas de Português e Matemática. Mas, a meu ver, o material didático deveria oferecer mais exercícios e procurar aprofundar mais os conteúdos gramaticais, pois estes estão bastante superficiais (Professor Roberto).

Diante das falas supracitadas, notamos que há uma necessidade de se aprimorar o material didático para esta modalidade, considerando a argumentação dos professores quanto aos conteúdos extensos e dificuldades de adequação dos mesmos aos grupos que apresentam grande distorção idade-série. Entretanto, também emergem questões como, que critérios adotados para a definição de conteúdos considerados “importantes” diante de cronogramas extensos que emanam das especificidades de cada disciplina? Talvez seja esta a origem da necessidade de construção de um material didático que contemple tais demandas. Entretanto, nos questionamos, se estes materiais atendem questões multiculturais como o estudo das africanidades, obrigatório por lei.

Partindo do pressuposto que o currículo não é neutro e que toda escolha é política e sempre intencional; e considerando o currículo como modo pelo qual a cultura, o conhecimento, as relações de poder e controle são representados, ressignificados e reproduzidos no cotidiano escolar; afirmamos que o currículo reflete as lutas mais amplas da sociedade, não estando restrito a uma única função social. É portanto, fruto da construção de uma tessitura complexa de engendramentos sociais, econômicos, políticos, ideológicos e pedagógicos que conferem poder às formas de conhecimento trabalhadas, transmitidas e em alguns momentos perpetuadas na escola .

Oliveira (2007: 93) enfatiza que:

O currículo é definido formalmente, proposto por *experts* a partir do estudo de modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos, bem como da escolha daquele que melhor se adequar aos objetivos, também idealizados, da escolarização e avaliado segundo sua adequação ao modelo proposto. Contrariamente a esse tipo de entendimento que congela e negligencia toda a riqueza dos



processos reais da vida social e, portanto, escolar, seria necessário desenvolver novos modos de compreensão, revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo.

Na história da educação de jovens e adultos, os discursos, recorrentemente escamoteiam interesses e uma tendência para atribuir à EJA um caráter compensatório, supletivo e emergencial. Ao analisarmos mais profundamente as propostas de reformulação da modalidade da educação de jovens e adultos, observamos alguns pressupostos curriculares que atendem às demandas da lógica produtivista. Por mais que as políticas públicas contemporâneas estejam destinadas à efetivação dos pilares filosóficos atribuídos à EJA, nota-se que uma proposta submetida à divisão de módulos, elegendo algumas disciplinas como fundamentais, em detrimento de outras - vistas como secundárias no processo educativo, tendo sua carga horária reduzida de maneira significativa – podem acabar por aligeirar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao vislumbrarmos um sistema educacional em crise, cuja finalidade principal é proporcionar ao educando uma formação que agrega o processo educativo à lógica da empregabilidade, nos deparamos mais uma vez com a face conformista do sistema, uma vez que reduz o processo educativo à necessidade direta do maquinário econômico produtivo capitalista.

Ao inserir-se nessa cronologia, a escola negligencia os sentidos propostos pela educação, principalmente no que tange à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois, preocupa-se unicamente com a manutenção social, dando a estes sujeitos a concepção de que todos tem os mesmos direitos, bem como as mesmas oportunidades diante de um processo formativo instrumental negando aos trabalhadores uma relação existencial e, portanto, ontológica com o trabalho, não explorando e estimulando o desenvolvimento de outras habilidades que promoveriam uma visão mais política e atuante desses sujeitos perante a sociedade. Como diria Mészáros, uma Educação que produza insubordinação, rebeldia, que redescubra suas relações com o trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação (...) uma educação para além do capital (Mészáros, 2002: 16).

1.1.1. BREVES CONSIDERAÇÕES

Portanto, é assim que nos voltamos à problemática do Currículo Mínimo aplicado à educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro através do Projeto Nova Eja, uma vez que estudando os caminhos das políticas curriculares educacionais voltadas a esta modalidade de ensino, vislumbramos processos contraditórios diante de uma lógica aglutinadora e compactadora de extensos conteúdos, muitas vezes desconexos às realidades dos educandos e escolas o qual estão inseridos.

Entendemos, contudo, que o processo formativo vai além das estruturas econômicas produtoras de funções sociais conformistas e facilmente manipuláveis. A educação perpassa, ou deveria possibilitar o percurso por caminhos de uma práxis política organizadora das massas, possibilitando o fenômeno de “catarse” (Gramsci, 2005). “A transformação do indivíduo passivo e dominado pelas estruturas econômicas em sujeito ativo e socializado, capaz de tomar a iniciativa e se impor com o projeto de sociedade.” (Semeraro, 2009: 28). Realizando um contraponto ao percurso histórico da EJA no Brasil, buscamos explicitar os



espaços de estruturação de tais propostas que possam engendrar-se à luta hegemônica em defesa de um projeto de sociedade mais justa.

Pode-se concluir que políticas públicas para a educação de jovens e adultos, como a Nova EJA, preocupam-se com a padronização dos processos de ensino e aprendizagem, visando primordialmente a eficácia e eficiência do sistema de ensino. Despontam como desafios neste cenário: o reconhecimento da legitimidade desta proposta curricular pelos alunos do ensino noturno; a formação dos professores para a utilização de materiais didáticos e ferramentas tecnológicas na EJA; o letramento digital de estudantes e docentes; e, face às orientações metodológicas, a manutenção da autonomia pedagógica dos professores em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil (1996). Lei nº. 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.

Brasil (2000). Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 maio de 2000.

DALE, R. (2004): «Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”», in Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n.º 87, p. 41, maio/agosto.

Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CECIERJ. Acesso em 22 de novembro de 2012 Disponível em:
http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=17

Gramsci, A. (2005) Caderno 12 (1932) Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: Gramsci, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo* (pp. 15-53). Vol 2. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Mészáros, I. (2002). *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Oliveira, I. B. (2007). Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. Acesso em 13 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/Tendencias_praticas_curriculares.pdf.

Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (2012) Acesso em 25 de janeiro de 2013 Disponível em: Disponível: <http://www.faecet.rj.gov.br/> acesso em 27 de junho de 2013.

Semeraro, G. (2009). *Libertação e hegemonia. Realizar a América Latina pelos movimentos populares*. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

¹ - Apresentação do programa no site do CECIERJ fonte: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/nova-eja.php> Acesso em 01 jul. 2013.



ⁱⁱ - Disponível: <http://cejarj.cecierj.edu.br/> acesso em : 26 de junho de 2013.

ⁱⁱⁱ - Disponível: <http://www.faetec.rj.gov.br/> acesso em 27 de junho de 2013.

^{iv} - Fonte: <http://redeceja.cecierj.edu.br/pdf/Projeto%20EJA%20vers%C3%A3o%20final.pdf> acesso em 20 de junho de 2013.

^v - Disponível: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0645-0712_c.pdf acesso em 10 de junho de 2013.

A COEXISTÊNCIA COMPLEXA E TENSA DE LÓGICAS DE AÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS EM PORTUGAL

Luís ROTHES | lrothes@ese.ipp.pt

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO POLITÉCNICO DO PORTO

RESUMO

Em cada entidade promotora de educação de adultos, todos os atores envolvidos, condicionados mas não determinados socialmente, desenvolvem as suas práticas reproduzindo mas também produzindo determinadas lógicas de ação, as quais, estando já incorporadas, vão sendo atualizadas com a ação e servem posteriormente para lhe dar coerência. Estas lógicas de ação apresentam algumas propriedades essenciais: 1) o modo totalizante como exprimem a ação humana, mesmo se não perfazem o conjunto dos elementos simbólicos produzidos em determinado contexto social; 2) a redundância, que se manifesta na existência de componentes simbólicas repetitivas e de significação insistida; 3) a transversalidade, ou seja, “as lógicas de ação são constituídas por elementos compósitos, frequentemente resultantes da articulação interna de sinais ideológicos contraditórios, outras vezes constituídos por constructos resultantes da construção de “denominadores comuns” (Sarmiento, 2000: 170). Desta transversalidade das lógicas de ação resultam duas consequências essenciais: por um lado, diversas lógicas de ação podem coexistir em cada uma dessas instituições, tanto diacronicamente como sincronicamente, de forma sempre complexa e mais ou menos tensa; não se deve, pois, aplicar critérios de coerência de qualquer tipo, já que entre elas apenas é necessário, para que coexistam, que haja compatibilidades entre os conteúdos simbólicos que as compõem. Numa abordagem interpretativa e crítica do campo da educação básica de adultos, promoveu-se o estudo das lógicas de ação presentes em entidades promotoras de educação de adultos. Como resultado, verificou-se a possibilidade de (co)existência das seguintes lógicas de ação: serviço meritocrático; mercado assistido; prevenção social; desenvolvimento local; crescimento pessoal; transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: educação de adultos, lógicas de ação



INTRODUÇÃO

Há um processo de recomposição do campo da educação básica de adultos que, estando a verificar-se na generalidade dos países do centro do sistema mundial, se está a verificar também, com circunstâncias próprias, na sociedade portuguesa. Desde a criação em 1999, em regime de instalação, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) serão dados alguns passos na redefinição do campo da educação de adultos, com alguns contornos que parecem aproximar-se das alterações que vêm marcando o conjunto dos países europeus. As novas orientações políticas para o sector reforçam a sua articulação com as políticas de emprego e tendem a estabelecer novas formas de regulação das instituições encarregadas da formação, através do desenvolvimento de um espaço comum de regulação de instituições que antes desenvolviam atividades com propósitos diversos e, simultaneamente, pela territorialização e contratualização da regulação dos meios para a concretização dos objetivos estabelecidos para a formação.

Diferentes operadores, públicos ou privados, com ou sem fins lucrativos declarados, marcados por tradições e lógicas de intervenção muito distintas, são então mobilizados para este campo de formação mais unificado, em que novas demarcações se vão estabelecendo, já não tanto em função de orientações programáticas diversas, quando não mesmo opostas, mas pelas responsabilidades que a cada entidade é permitido assumir nesta preocupação prevalente de evitar a exclusão social e garantir a *empregabilidade* dos trabalhadores.

1. UM PROCESSO INDUZIDO DE RECOMPOSIÇÃO DO CAMPO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

É no quadro destas novas tendências ideológicas e programáticas que terão de ser lidas as novas orientações políticas para a educação de adultos em Portugal. A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) é uma marca fundamental da política educativa mais recente e evidencia os modos contratualistas que estas correntes têm vindo a considerar na definição do papel do Estado na disponibilização de serviços públicos. A qualificação dos adultos foi considerada como uma prioridade política, com a intenção clara de minimizar os efeitos nefastos de uma situação educativa da população adulta verdadeiramente inquietante, que a democracia portuguesa herdara, mas que não fora ainda capaz de ultrapassar.

Os méritos das iniciativas lançadas pela ANEFA e pelo Grupo de Missão que a antecedeu foram reconhecidos, mas aposta-se num reforço significativo dos meios disponibilizados e centra-se o programa em três propósitos essenciais: mobilizar a sociedade portuguesa para a educação e formação e promover a procura de serviços educativos; diversificar e flexibilizar as respostas educativas dirigidas à qualificação escolar e profissional, permitindo alargar as vias de as pessoas verem reconhecidas e validadas as suas competências; atribuir um papel central aos designados Centros Novas Oportunidades (CNO), entendidos como plataformas decisivas para o acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos.

Estamos perante um programa com intenções delimitadas e claramente assumidas. Considerados estes propósitos, os méritos desta iniciativa política estão bem patenteados nos resultados da avaliação externa realizada por uma equipa da Universidade Católica,



coordenada por Roberto Carneiro (Carneiro *et al.*, 2011). Obviamente, num sistema com um crescimento tão rápido, coexistiram concretizações com orientações distintas e qualidade muito diversa. Para além disso, é bom considerar que há que considerar os desafios, ainda não respondidos, para consolidarmos um sistema plurifacetado de educação de adultos, capaz de consolidar uma revolução na aprendizagem dos adultos em Portugal (Rothes, 2009b).

As reações políticas a este programa não se fizeram logo sentir, tanto mais que a educação de adultos não era tema habitual da agenda política em Portugal. Mas, perante o impacto político e mediático desta iniciativa e a sua capacidade impressionante de mobilização da sociedade portuguesa (Rothes, 2009b; Carneiro *et al.*, 2011), assistir-se-á a uma progressiva mobilização de sectores políticos liberais e conservadores para denegirem o trabalho que estava a ser realizado. Recorrem, para isso, aos tópicos essenciais do seu discurso político-ideológico sobre a educação: por um lado, o programa representaria mais uma manifestação de desperdício de dinheiros públicos, por parte de um Estado cujo papel na educação pretendem minimizar; por outro, numa abordagem que nem sequer cuida de se suportar em evidências empíricas sérias, reforça-se o discurso meritocrático das críticas ao “facilitismo”, que impregnaria as práticas educativas desenvolvidas, especialmente as que se desenvolviam nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Independentemente do que venha a acontecer à educação e formação de adultos em Portugal importa sublinhar que os processos que se desencadearam com a ANEFA e se prolongaram por aproximadamente uma década assumiram um propósito indutor de iniciativas sociais neste campo. Verificou-se, com efeito, uma adesão significativa às novas iniciativas e medidas por parte de promotores com diferentes orientações políticas, ainda que sustentando-se em lógicas argumentativas diferentes: a postura neoconservadora adere à possibilidade de, como noutras áreas como a da ação social, se alargar o financiamento público a entidades com tradição de uma intervenção educativa e social centrada na valorização do consenso e na construção da coesão social; a lógica neoliberal aposta no reforço da intervenção dos empregadores e das entidades que os representam, ao mesmo tempo que acolhe positivamente a oportunidade de estimular um mercado de formação que valorize os operadores que se orientam para a concorrência mercantil; as abordagens pedagógico-voluntaristas olham mais para a possibilidade de verem financiadas algumas experiências pedagógicas inovadoras que se desenvolviam na periferia do sistema; já as posições mais críticas, assinalando os riscos daquelas leituras, são mais cautelosas, mas não deixam de equacionar as possibilidades de jogar com estes programas para desenvolver algumas experiências educativas transformadoras.

O documento estratégico esteve na base destas alterações (Melo *et al.*, 1998), apesar de reconhecer três vias da educação de adultos - a pública estatal, a social solidária e a privada de fins lucrativos -, valorizou declaradamente a iniciativa social solidária, ou seja, aquela que é promovida por entidades de direito privado mas vocacionadas para a produção de um bem público (Melo *et al.*, 1998). Assim, para o lançamento experimental das suas iniciativas e nomeadamente dos cursos EFA foi dada prioridade à “sociedade civil de natureza solidária”, com destaque para as associações de desenvolvimento local. Só que, se esta parecia ser a orientação pretendida no arranque da ANEFA, desde cedo foi claro que esta aposta no reforço da iniciativa social tinha tendência a ser lida por muitos como um mero instrumento técnico e



racional de solução dos problemas educativos e sociais e que consistia designadamente na generalização de uma *lógica de candidatura* no sistema de educação e formação de adultos.

Com efeito, a par das escolas públicas, que só aderem e em massa a este processo com a INO, e de vários centros de formação profissional ligados ao IEFP, há um conjunto muito alargado de entidades locais que, nas circunstâncias sócio históricas próprias do associativismo em Portugal, explorou esta oportunidade de se implicar em atividades financiadas de educação de adultos, mesmo quando, como se verificou frequentemente, estas entidades se encontravam afastados deste campo e das suas problemáticas. Um grupo importante de promotores destes cursos EFA é constituído pelas designadas instituições particulares de solidariedade social, bem implantadas no país. Estas entidades envolvidas na ação social estão frequentemente ligadas à Igreja Católica, como acontece com os Centros Sociais Paroquiais ou as Misericórdias, mas há também os Centros Sociais e as Associações para o Desenvolvimento de inspiração laica, que resultam designadamente dos movimentos sociais pós-revolucionários e de iniciativas locais que surgiram no país com as novas possibilidades de financiamento da ação social, com base em fundos nacionais e comunitários (Hespanha *et al.*, 2000). As associações de empresários, incluindo as agremiações que envolvem os agricultores, são um outro conjunto de promotores com um papel importante nesta formação, como acontece igualmente com um número alargado de empresas de formação, que aproveitam mais esta possibilidade de desenvolver a sua atividade privada com fins lucrativos. As entidades ligadas à promoção das escolas profissionais assumiram também um papel importante no desenvolvimento desta formação, explorando esta nova possibilidade de realizar trabalho educativo que se suporta em programas de financiamento que assentam numa *lógica de candidatura*.

Estas entidades, na sua heterogeneidade, têm em comum o facto de terem acumulado o que designámos por *capital de candidatura*, que resulta essencialmente do modo como nos seus corpo diretivos e técnicos se combinam capitais culturais e sociais. As competências importantes para garantir os financiamentos passam, efetivamente, sobretudo pela aplicação de destrezas técnicas e administrativas e pela existência de uma rede de relações sociais úteis que existe para além dos contactos proporcionados por estas formações, mas que se pode ir firmando à medida que se vai consolidando a experiência adquirida neste campo. A ausência deste *capital de candidatura* limita as possibilidades de candidatura a muitas outras organizações sem fins lucrativos e assentes mais nas práticas voluntárias. A persistente ausência de uma política consistente de apoio à educação popular não permitiu a consolidação de boa parte do associativismo de pendor mais popular, que continua assim, na esmagadora maioria dos casos, arredado das oportunidades que vão surgindo com as novas propostas assentes em lógicas de candidatura.

Assistimos então, na educação básica de adultos em Portugal, a uma *recomposição do campo por afluência adjacente com origem pluricentrada* (Rothes, 2009a). Um *Estado constrangente* na sua relação com o sector da educação de adultos tinha contribuído para que se tivesse estabelecido, na educação básica de adultos, um *campo dicotómico depauperado por apartação*, com uma clara polarização que demarcava a maioria esmagadora de iniciativas sociais neste campo, que não dispunha das condições mínimas de apoio por parte do Estado para se poder afirmar, de um pequeno número de entidades que, dispendo de *capital de*



candidatura, tinham tido o ensejo de usufruir das oportunidades de financiamento que, com a adesão europeia, surgiram em áreas de intervenção como as da ação social e do desenvolvimento rural, mesmo que por vezes afastando-se do campo da educação de adultos e das lógicas de intervenção que aí se tinham tradicionalmente estabelecido.

Agora, como estávamos perante um *campo depauperado*, a forte adesão aos programas de financiamento disponibilizados vai implicar que não sejam apenas as poucas entidades que estavam nestas condições que se vão envolver e que acabem por ser muitas vezes promotores com intervenções em áreas adjacentes a este campo, com outras vinculações e lógicas de trabalho e com ligações pouco consistentes à educação de adultos, que avançam decididamente para explorar as novas oportunidades agora proporcionadas. Com esta expressiva afluência ao campo da educação básica de adultos de entidades com origem em campos diversos que lhe eram adjacentes passámos de um *campo dicotómico depauperado por apartação* a um *campo heterogéneo por afluência adjacente pluricentrada*.

2. A COEXISTÊNCIA COMPLEXA E TENSA DE LÓGICAS DE AÇÃO

Este processo induzido de recomposição do campo da educação e formação de adultos irá gerar uma afluência a este campo por parte de diferentes operadores, públicos e privados, com ou sem fins lucrativos declarados, marcados por distintas conceções das políticas públicas de educação e formação de adultos, num movimento que é reforçado pela atração exercida pelos fundos europeus disponíveis para a formação.

O campo da educação básica de adultos complexifica-se e passa-se, ao nível das orientações políticas para o sector, de um *Estado constrangente*, que apertava, impedia e dificultava os movimentos e as iniciativas sociais, para um *Estado paradoxal*, já que, fruto das dificuldades de afirmação de uma reforma global que interferisse de forma integrada nos diferentes sectores, serviços e modalidades, passámos a ter uma intervenção estatal marcada por hesitações, contradições e recuos, mas que permitiu que a educação básica de adultos surgisse, ao longo desta década, também no espaço local, como uma combinação diversificada de estruturas, contextos, atores e práticas sociais.

Como acontece com todos os processos de formação, o trabalho desenvolvido por todas estas distintas entidades sustentaram-se em distintas lógicas de ação. Efetivamente, toda a ação humana é reflexiva e em cada contexto de interação estabelecem-se múltiplos modos e dispositivos de reflexividade coletiva, em processos que são sempre interativos, mesmo que não presenciais, e também dinâmicos, ainda que com elementos persistentes de continuidade. Produz-se assim um conhecimento prático e partilhado, mesmo quando isso não se expressa de forma manifesta. Evidentemente, a reflexividade é, nestes sentidos, uma marca de toda a ação humana, mas há também que considerar a reflexividade institucional, que constitui uma dimensão decisiva da afirmação da modernidade (Giddens, 1992). Os sistemas periciais passam a assumir, também no campo da educação e formação de adultos, um papel crescente na produção da informação e do conhecimento que orientam a ação de indivíduos e organizações, influenciando de modo cada vez mais decisivo nos processos reflexivos individuais e coletivos e estabelecendo modos evidentes de dominação simbólica. Esta monitorização reflexiva da ação, nos seus diferentes níveis, concretiza-se sempre em sujeitos em ação, os



quais, no quadro dos seus sistemas simbólicos, estão aptos para refletirem e agirem, sendo capazes de fazerem opções e de modificarem as suas posições.

Ora, esta monitorização reflexiva da ação suporta-se precisamente em determinadas lógicas de ação, as quais, também nas práticas de educação e formação de adultos, constituem os conteúdos de sentido, razoavelmente consistentes, com que os atores interpretam e monitorizam a ação, ordenando, mesmo que de modo contingente, a realidade em que se movem. Em cada entidade promotora de educação de adultos, todos os atores envolvidos, condicionados mas não determinados socialmente, desenvolvem as suas práticas reproduzindo mas também produzindo - de forma dinâmica, plural e transversal - determinadas lógicas de ação, as quais, estando já incorporadas, vão sendo atualizadas com a ação, exprimindo a totalidade dessa ação e servindo posteriormente para lhe dar coerência.

Assumindo como analisadores deste campo os cursos EFA, foram várias as lógicas de ação que pudemos reconhecer neste campo da educação básica de adultos em processo de recomposição. Há, desde logo, uma *lógica de serviço meritocrático*, que persiste como expressão explicativa e justificativa da ação que se desenvolve neste campo, inspirando-se fortemente na ideologia meritocrática em que assentou a construção dos sistemas educativos modernos. Ela valoriza essencialmente o mérito individual, que considera o critério fundamental de seleção social. Esta ideologia meritocrática está bem presente nos processos educativos dirigidos a adultos que assentam num sistema de valores que enaltece a iniciativa pessoal e que apregoa uma moral de esforço. A educação e formação de adultos é encarada como um instrumento fundamental para assegurar uma suposta igualdade de oportunidades, que permitiria mobilidades sociais ascendentes, selecionando aqueles que nela se evidenciam. Será uma ideologia com enormes responsabilidades na liquidação do sistema nacional de qualificação, que a INO tinha procurado consolidar.

A lógica meritocrática coexiste entretanto com outras lógicas de ação em diversas instituições de educação e formação de adultos, sendo a lógica de mercado precisamente uma das que se tem vindo a afirmar de modo mais marcante. Esta suporta-se fundamentalmente na valorização do princípio da concorrência competitiva, para a realização de uma preconizada *modernização* da educação e, mais genericamente, de toda a vida social. Esta lógica de ação assenta pois no princípio do mercado e desenvolve-se com a expansão das ideologias e das políticas educativas de teor liberal. Este peso crescente da lógica de mercado nos processos de monitorização reflexiva da ação que se desenvolvem nas instituições de educação básica de adultos é bem mais evidente nas que estão mais vinculadas ao mundo empresarial, mas insinua-se também em entidades com raízes noutras tradições da educação de adultos, sendo estimulada pelas tendências para a construção de um *quase-mercado* na educação de adultos, alimentada pela generalização de *lógicas de candidatura* nos programas de desenvolvimento para este sector.

Já a construção de pautas de significação e de conduta tendo por referência fundamental a *transformação social*, com fortes tradições na educação de adultos, por efeito da sua forte vinculação aos movimentos sociais que se desenvolveram especialmente a partir do século XIX, está relacionada com a assunção de claros compromissos sociais e políticos pelos educadores de adultos. O valor fundamental é o da igualdade social e a ação educativa é considerada como indissociável de uma militância cívica que combata as desigualdades sociais



que marcam a sociedade capitalista. As abordagens não formais são valorizadas e, recusando-se os entendimentos consensualistas das realidades locais, privilegia-se o envolvimento da educação de adultos em iniciativas e movimentos sociais com potencial transformador, estimados como os contextos mais favoráveis para o desenvolvimento das ações educativas.

Uma outra lógica de ação que tem marcado as instituições da educação de adultos é a que designámos como de *crescimento pessoal*. O princípio fundamental é o da autonomia do sujeito e centra-se fundamentalmente no incentivo para que, através da apropriação de saberes e da reflexão sobre os projetos pessoais e formativos, se alcance o equilíbrio da pessoa e a sua capacidade de adaptação às mudanças sociais. A ênfase pedagógica é colocada nas relações interpessoais e valoriza-se a não diretividade nas relações pedagógicas.

Entretanto, tanto esta lógica do crescimento pessoal, como a lógica da transformação social, apesar da sua importante tradição de intervenção neste campo, não parecem ter encontrado um terreno tão propício à sua propagação nas novas circunstâncias de uma educação de adultos que valoriza as abordagens territoriais e contratualistas na ênfase que coloca às questões da competitividade e da coesão social.

Em contrapartida, tem-se vindo a afirmar no campo da educação de adultos a lógica de ação do *desenvolvimento local*. O princípio fundamental é o da endogeneidade e o seu referente essencial é a comunidade local, enfatizando-se os processos de construção de uma identidade comum, com as suas dimensões históricas, presentes e prospetivas. As lógicas de desenvolvimento local que marcam estas iniciativas socioeducativas admitem entretanto uma gama ampla de possibilidades, que poderemos situar por referência a um eixo em *continuum*; num polo, estão perspetivas muito próximas das da *transformação social*, que sublinham as vantagens de uma articulação entre os processos educativos e participados de reflexão crítica sobre a realidade e a implicação na criação de realidades comunitárias mais igualitárias, sempre na consideração dos limites estruturais da ação local e da sua necessária articulação com alterações sociais mais globais; no outro extremo, existe um entendimento mais localista e defensivo nesta lógica de ação e verifica-se uma representação tendencialmente homogeneizante e fixista da comunidade, sendo os projetos locais encarados como formas de proteger a comunidade face aos riscos e às ameaças de uma realidade social cuja transformação mais global não se considera possível ou necessária.

Há finalmente uma lógica de *prevenção social* que ganha progressivamente espaço nos processos de monitorização reflexiva da ação que se realizam nas entidades promotoras de educação e formação para adultos. Nesta lógica de ação está normalmente subjacente uma visão etnocêntrica da cultura e os processos de formação são vistos como instrumentos fundamentais para a solução dos problemas económicos e sociais, considerando-se que as necessidades educativas são objetivas e devem ser lidas pelos responsáveis pela formação. Os contextos sociais dos formandos são tendencialmente perspetivados por um ângulo que sobrestima os défices existentes e as lógicas assistencialistas de intervenção social tendem a ser vertidas para o campo educativo e para as práticas pedagógicas. O princípio fundamental é o da inserção, que se deve concretizar através da integração laboral e que se acha indissociável da promoção de valores que a amparem.

Ao Estado atribuem-se certas tarefas de regulação da formação, considerando-se que lhe cabe também, num sector da formação segmentado, uma função residual de apoio social e



educativo aos sectores com problemas de inserção profissional e social, para precisamente prevenir a conflitualidade e assegurar a reprodução social. Este deve, por isso, disponibilizar apoios através de mecanismos seletivos de financiamento que favoreçam as instituições que promovam a coesão social, designadamente articulando a ação de assistência social com a promoção de competências para o trabalho.

A recomposição que se está a dar no campo da educação básica de adultos reflete-se então nos modos como, nas instituições de educação de adultos, se concretiza a monitorização reflexiva da ação. Diversas lógicas de ação e, portanto, também de apropriação dos programas de candidatura disponíveis, marcam este campo, podendo coexistir em cada uma daquelas instituições, de modo sempre complexo e mais ou menos problemático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carneiro, R., ed. (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Lisboa: CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa Universidade Católica Portuguesa; UNESCO; MENON Network.

Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade* (F. L. Machado & M. M. Rocha, Trad.). Oeiras: Celta Editora.

Hespanha, P., Monteiro, A., Ferreira, A. C., Rodrigues, F., Nunes, M. H., Hespanha, M. J. (2000). *Entre o Estado e o Mercado. As fragilidades das Instituições de Protecção Social em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora.

Roths, L. (2009a). *A Recomposição Induzida do Campo de Educação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Roths, L. (2009b). *Novas Oportunidades: uma revolução na aprendizagem. O Sentido da Mudança: Políticas Públicas em Portugal, 2005-2009* (pp. 61-69) Lisboa: Fundação Res Publica.

Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TENDENCIAS INVERSAS EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS EN CÓRDOBA (ARGENTINA) Y EN CATALUÑA (ESPAÑA) EN LA DÉCADA DE 2000

Alicia Beatriz ACIN | acinalicia@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA | UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RESUMEN

A partir de una investigación comparativa que recupera aportes de perspectivas cualitativas, en la comunicación se focaliza en la dimensión socio política del objeto de estudio y se exponen las políticas de educación secundaria de adultos en Córdoba y en Cataluña en la década de 2000 y los principales actores intervinientes. En las políticas de educación secundaria de adultos implementadas en los años 2000 en ambos casos se infieren acciones comunes, a la vez que otras inversas en aspectos clave. Las acciones comunes refieren a la ampliación de la oferta y la extensión a nuevos colectivos, a la legitimación de la EA y al reconocimiento de saberes adquiridos en otros espacios; las inversas consisten en la tendencia a la especificidad, en Córdoba, y a la homologación a la educación regular, en Cataluña. La tendencia a la especificidad se expresa en el nuevo diseño curricular, en la dependencia administrativa y en la asignación de cargos de supervisores específicos. La tendencia a la homologación a la educación regular se manifiesta en la designación de profesores, en la ordenación curricular y en la dependencia administrativa, fundamentalmente. En Córdoba algunas acciones son impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación mediante normativa, programas y financiamiento, lo que supone también control y regulación; en Cataluña, si bien tales acciones coinciden con la normativa y estatal, adecuadas al concierto europeo, primaría la autonomía de la comunidad. La participación de actores sindicales es clave en ambos casos.

PALABRAS-CLAVE: educación secundaria de adultos, políticas educativas, actores, dependencia administrativa, especificidad, homologación.



INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presentan los principales rasgos de las políticas de educación secundaria de adultos (en adelante EA) desarrolladas en la década de 2000 en Córdoba (Argentina) y en Cataluña (España) que constituye un avance de tesis doctoral.ⁱ

El interés en la educación secundaria de adultos obedece a lo siguiente: por un lado, a diferencia de otros países latinoamericanos en los que la educación no formal u otras experiencias desarrolladas por fuera del sistema educativo han sido predominantes, en Argentina y en Córdoba la educación básica de adultos es la que ha tenido mayor desarrollo y, a su vez, la mayor demanda se concentra en la educación secundaria de adultos (75,7% según DINIECE, 2011); por el otro, a los conocimientos que proporciona y la importancia que adquiere contar con esa titulación en distintas esferas de la vida económica, política y social en la sociedad contemporánea; finalmente, a la relevancia que adquiere la educación secundaria en Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 que extiende la obligatoriedad escolar al nivel secundario y plantea nuevos desafíos en términos de políticas educativas democratizadoras (Sinisi et. al, 2010) al conjunto del sistema educativo, incluida laEA.ⁱⁱ Por otra parte, en España es reconocida la pérdida de población escolar en edad de cursar la educación básica obligatoria en años recientes a raíz de la atracción que ejercía un mercado de laboral que ofrecía buenas condiciones. Según Prats (2013), las políticas públicas para este sector deberían estar encaminadas al retorno al sistema educativo a fin de completar los estudios básicos y continuar los medios; de lo contrario, podría convertirse en una década perdida para la educación formal.

La delimitación temporal en la década de 2000 obedece a que en Argentina se advierten intentos de reinstaurar cierta especificidad de la EA e interesa analizar cuáles son las tendencias en el otro caso en estudio. La búsqueda de especificidad y su contracara, la homologación a la educación regular son tendencias presentes en la historia de la EA en Argentina. La búsqueda de especificidad se manifiesta en una normativa orientada a la apertura y flexibilidad, a la atención a las características de los sujetos, a la interacción y trabajo conjunto con otras organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, en la consideración de los escenarios en donde transcurre la vida cotidiana de los sujetos, en la localización de los centros, entre otros aspectos. La homologación a la educación regular refiere a la ausencia de diferencias en la normativa, en la organización y en el curriculum de la EA respecto de la que rige para los adolescentes, excepto en la duración de los estudios.

La comunicación se organiza en torno a las políticas de educación secundaria de adultos desarrolladas por las unidades de gobierno encargadas de la EA en ambos casos y los principales actores que participan, previa exposición de los referentes conceptuales y metodológicos y seguida de las consideraciones finales.

1. REFERENCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Del vasto campo que abarca la EA la investigación se centra en la que se desarrolla en el sistema educativo y permite obtener la titulación correspondiente que habilita la continuidad



de estudios superiores, educación escolar de adultos según Brusilovsky (2006) o educación de adultos en sentido estricto desde la perspectiva de Lancho (2005).

En tanto parte de las acciones desplegadas por el Estado, la EA se incluye en y está condicionada por las políticas educativas u otras políticas estatales que, en conjunto, posibilitan su realización, involucran a diferentes actores y le imprimen distintos significados y direcciones.

Entendemos las políticas estatales como conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil (Ozlak, 1984). La política es formada a lo largo de un proceso sujeto a múltiples regulaciones (Barroso, 2006), operando en contextos de incertidumbre y en interacción estratégica. La formación de la agenda es un punto crítico en el que participan o dejan de participar actores con recursos variables de poder que ocupan posiciones estratégicas con relación al Estado, considerado un actor social privilegiado debido a su capacidad legítima de imposición (Ozlak, 1984).

Si bien en el contexto de la globalización el Estado-nación parecería haber mermado su autonomía y capacidad de decisión y aumentado su dependencia de fuerzas externas o supranacionales, cuyos objetivos y mecanismos de influencia son muy distintos pero condicionan los cursos de acción a través de sus directrices y guiones comunes (Dale, 2001), el autor señala el poder que continúa teniendo (Dale, 2002) en tanto genera las condiciones legales y técnicas para que las empresas transnacionales operen en un determinado territorio, bajo la forma de Estado competitivo y refiere a los filtros nacionales que operan modificando las presiones externas sobre los estados. Desde la perspectiva de Antunes (2008) el Estado también continúa siendo un agente esencial a través de sus formas de intervención, de sus acciones de mediación, de su posición en el contexto mundial, como de las relaciones sociales, políticas e institucionales que intervienen en los contextos nacionales que imprimen distintas formas a esos guiones al contextualizarse en las contingencias nacionales.

La política educativa trata de las acciones del Estado con relación a los discursos y prácticas educativas y es el modo a través del cual éste resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos. La política de EA en sus distintas expresiones implica la distribución de los bienes educativos a quienes no los han conseguido anteriormente o necesitan seguir apropiándose (Loza, 1997). Según el autor, inmersos en una sociedad de la información en la que el conocimiento juega un papel central en tanto factor de poder, el principal bien a distribuir es el capital simbólico o capital de conocimiento; en consecuencia, el papel de las políticas educativas sería habilitar a las personas para que sean tanto receptoras como constructoras de capital simbólico. Este proceso incluye no sólo la distribución sino también la legitimación de los saberes producidos fuera de esas esferas, cuestión que cobra relevancia en el campo de la EA donde se están desarrollando estrategias y acciones para el reconocimiento y validación de los saberes adquiridos en la experiencia social y laboral. Este es un tema importante que sufrió un giro ideológico debido al significado que le otorgan los organismos internacionales en la actualidad. Del reconocimiento a lo que los sujetos son capaces de hacer en su contexto y a su autoafirmación desde una perspectiva humanista, ha cobrado relevancia como estrategia de competitividad de los países y de los propios individuos según Canário (2006) y Cavaco (2009). Aún en ese marco, los sentidos y orientaciones



otorgadas por los actores –incluido el propio Estado– en los contextos nacionales o locales varía, como lo explicitan Guimarães (2011) y Cavaco (2009) para el caso de Portugal entre 1999 y 2006.

Entre los discursos de los organismos internacionales en este campo cobran relevancia los de UNESCO a través de las CONFINTEA y el Consejo de Europa en el contexto europeo. En este último se destaca la Estrategia de Lisboa cuyos lineamientos están presentes en las políticas de los países miembros. Respecto de la educación impulsa la definición por parte de los Estados de un conjunto de procedimientos que favorezcan la construcción de un espacio europeo de educación que incluya “la identificación de competencias básicas, específicamente las relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las aptitudes sociales” (Guimarães, 2011: 173).

Con relación a las políticas públicas de educación de adultos recientes en Portugal esta autora destaca la creciente influencia de organismos internacionales en los niveles mega y macro según las agendas globalmente estructuradas que generan la emergencia de una tendencia cada vez más marcada hacia la educación y formación para la competitividad; sin embargo esa política es apropiada en el nivel local a partir de finalidades propias de las organizaciones de desarrollo local, en una reconfiguración que tiene un carácter estratégico.

La dependencia administrativa de la EA es un punto importante ya que es revelador de otras problemáticas. En Argentina esto se ha manifestado en la existencia de unidades de gobierno encargadas de la EA o, por el contrario, en la subsunción en las Direcciones de Nivel Primario o Secundario de los Ministerios de Educación, respectivamente; tal ubicación se relaciona con intenciones de dotarla de cierta especificidad o, por el contrario, de homologarla al sistema educativo (Lorenzatti, 2003; Acin, 2003). En ese contexto no se pone en duda la inscripción de la EA en el Ministerio de Educación, al entender que se trata de una actividad eminentemente educativa, aunque se resalta la importancia de la intersectorialidad. En España, por el contrario, tal inscripción es cuestionada por distintos autores (Flecha, 1990; Formariz, 2009) sobre la base de la comparación de la EA en el contexto internacional en el que existe una variedad de situaciones disímiles y de la experiencia de Cataluña, donde durante varios años la EA estuvo enmarcada en el Ministerio de Bienestar Social y Familia.ⁱⁱⁱ

Con relación al enfoque metodológico, el punto de partida es la tradición cualitativa, adoptada en la investigación anterior a la que la tesis da continuidad y, a partir de allí, la incursión en el campo de la investigación comparativa, atravesado por profundos debates. Martínez (2003), Ferrer (2002), Acosta (2011) y Vega (2011), entre otros, refieren a nuevos planteamientos que incorporan aportes de otras disciplinas y perspectivas. Recuperando las contribuciones de esos debates, la tesis se basa en un estudio de dos casos (Stake, 1998; Marradi et. al, 2007) y se complementa con aportes de la etnografía educativa (Rockwell, 2009), especialmente en la aproximación a las organizaciones educativas, y de las fases de la investigación comparativa (García, 1986). En ese marco se utilizan los siguientes procedimientos metodológicos: a) análisis de documentos (leyes, resoluciones, decretos, acuerdos y documentos institucionales de Argentina/Córdoba y España/Cataluña; b) entrevistas semiestructuradas a actores claves con responsabilidad en la gestión; c) pequeño grupo de discusión a docentes, directivos, miembros de equipos técnicos, activos o retirados; d) observaciones en organizaciones educativas. La comparación se estructura en torno a las dimensiones sociopolítica, organizativa



y pedagógica del objeto de estudio, separadas sólo a los fines analíticos, con apertura a otras cuestiones que emerjan como importantes durante el proceso de investigación.

Esta comunicación se relaciona con la dimensión sociopolítica, referida a las relaciones con el estado en términos jurídicos, políticos y administrativos y se basa en el análisis documental e información procedente de las entrevistas y del grupo de discusión. Las sub dimensiones consideradas para el análisis de las políticas de EA son las siguientes: consideración y objetivos de la EA, decisiones adoptadas, acciones realizadas y omisiones; dependencia administrativa de la EA; actores relevantes intervinientes; ellas son trabajadas de manera interrelacionada ya que las tres últimas en última instancia están presentes en las acciones llevadas a cabo.

2. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS DESARROLLADAS EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA Y EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA

La elaboración de categorías que expresen las transformaciones ocurridas en el período en estudio en ambos casos permite iluminar aspectos que en el primer momento del trabajo analítico no se percibían con claridad sino como tendencias opuestas. A partir del ordenamiento de la información a los fines de la contrastación y su análisis minucioso se perfilan con claridad acciones comunes anteriormente no visualizadas, si bien difieren en su orientación. Además de las identificadas inicialmente –tendencia a la construcción de la especificidad de la educación de adultos y tendencia a la homologación a la educación regular–, las nuevas categorías construidas son las siguientes: a) extensión de la cobertura a nuevos colectivos; b) organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo; c) legitimación de la EA ante la sociedad y el sistema educativo y d) reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios. A continuación se detallan las acciones realizadas por las unidades gubernamentales encargadas de la EA a partir de las cuales se construyen tales categorías^{IV}.

Principales decisiones adoptadas con relación a la educación secundaria de adultos ^v		
Orientación de las acciones	Acciones realizadas en Córdoba	Acciones realizadas en Cataluña
Extensión de la cobertura a nuevos colectivos	Ampliación de la educación secundaria mediante el Programa de Educación a Distancia y la creación de anexos en zonas periféricas Creación de anexos en establecimientos penitenciarios e instituciones correccionales para jóvenes en conflicto con la ley Plan FinEs, Jóvenes con Más y Mejor Trabajo Extensión de planes o programas para el nivel secundario de adolescentes a la EPJA o a contextos de encierro	Ampliación del GES a distancia a través del IOC Creación de centros de formación de adultos en establecimientos penitenciarios Plan de Cualificación Profesional Inicial Oferta de aprendizaje de las lenguas oficiales para inmigrantes y aprendizaje de lenguas extranjeras y de manejo de nuevas tecnologías, de GES y de preparación para las pruebas de acceso
Organización o reorganización de la educación de adultos enmarcada en el sistema educativo	Dependencia de docentes de anexos ubicados en establecimientos penitenciarios del Ministerio de Educación Desanexación y creación de centros y re categorización de CENMA en escuelas de primera categoría	Dependencia de docentes de CFA ubicados en establecimientos penitenciarios del Departamento de Educación/Enseñanza Conversión de aulas en centros Capacitación docente como a otros docentes del sistema educativo



	Nuclearización de centros de primaria en escuelas primarias de adultos	
Legitimación de la EA ante la sociedad y el sistema educativo	Realización del primer concurso de inspectores para la modalidad Designación de docentes según lista de orden de mérito (LOM)	Selección por concurso de méritos de cargos de dirección
Reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios	Diseño de módulos para certificaciones cruzadas Experiencias piloto de acreditación de saberes	Programa Qualificat Acreditación de competencias básicas
Tendencia a la construcción de la especificidad de la educación de adultos	Reunificación de la EA, creación de unidades estatales específicas y Coordinación de ECE Diseño de curriculum específico Asignación de cargos para inspectores de la modalidad Proyectos de formación docente específicos a gran escala	
Tendencia a la homologación a la educación regular		Dependencia de la EA de la Dirección General de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato Diseños curriculares iguales a los de la educación secundaria para adolescentes Inspectores únicos para todo el sistema educativo Designación de docentes según listado único

La categoría extensión de la cobertura a nuevos colectivos, sea como producto de un esfuerzo orientado a tal fin o como efecto de otras decisiones adoptadas, se manifiesta en acciones de creación, en un caso, y de reorganización, en el otro, de la oferta a distancia; en la creación de centros o anexos en establecimientos penitenciarios; en programas específicos destinados a los jóvenes y en la amplia y variada oferta de EA en el caso de Cataluña.

En la categoría organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo se incorporan un conjunto de medidas relativas a la dependencia de los docentes y de los establecimientos que reafirman la pertenencia y adscripción al sistema educativo, más allá de cómo surgieron y su encuadramiento anterior. Se relacionan fundamentalmente con la re categorización administrativa de los centros y aulas y con la carrera docente y con los docentes y centros de EA en los establecimientos penitenciarios, en cuyo caso repercute en el comienzo o institucionalización de la educación secundaria de adultos para la población privada de libertad.

Las acciones incluidas en la categoría legitimación de la EA ante la sociedad y el sistema educativo son básicamente el acceso a los cargos de inspectores y de directores por concurso en uno y otro caso y la designación de los docentes a través de la LOM en Córdoba, formas legitimadas social y administrativamente para el acceso a los cargos, que anteriormente se cubrían mediante otros procedimientos.



En la categoría de reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios se consideran las iniciativas que se están llevando a cabo en los dos casos: incipientes en Córdoba y con mayor nivel de desarrollo en Cataluña.

En la categoría tendencia a la construcción de la especificidad de la EA se agrupan medidas políticas, administrativas y pedagógicas que expresarían la intención de dotar de mayor especificidad a la EA en Córdoba. Tales medidas parten de la reunificación administrativa de la EA en los inicios de la década en una unidad estatal, la creación de unidades estatales específicas que alcanzaron el rango de Dirección General de EPJA^{vi} y la creación de la Coordinación de Educación en Contexto de Encierro a fin de trabajar lo concerniente a la educación en esos contextos. Estas acciones se acompañan de la asignación de cargos para inspectores de la modalidad, de la elaboración de diseños curriculares de educación primaria y secundaria específicos y de la implementación de dos proyectos de formación docente a gran escala. La presencia de agentes con trayectoria e historia de trabajo en este campo de la educación en cargos de conducción política de las unidades gubernamentales encargadas de la EA en el gobierno provincial y nacional y del mismo Ministerio de Educación de la nación explicaría en parte la intención de otorgar mayor especificidad a la EA.

Por el contrario, en la categoría tendencia a la homologación a la educación regular se incluyen las siguientes acciones que, relacionadas entre sí, evidenciarían tendencias a la homologación de la EA a la educación regular en Cataluña: la dependencia de la EA de la Dirección General de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el diseño curricular del GES, los inspectores comunes al resto del sistema educativo y la designación de docentes según listado único, a diferencia del listado específico vigente anteriormente.

En esta comunidad autónoma en 2004 se decide el retorno de las competencias en EA al Departamento de Educación después de que en 1993 se transfirieran al Departamento de Bienestar Social y Familia, situación que es percibida por algunos docentes como retroceso con relación a la ubicación de la EA en otros países europeos.

En cuanto a los actores intervinientes, además del Estado provincial en Córdoba y de la Generalitat en Cataluña a través de las unidades encargadas de EA y de las encargadas de justicia, trabajo u otras cuando se trata de proyectos intersectoriales, en el período analizado intervienen el Estado nacional, los organismos internacionales, las municipalidades, y los sindicatos docentes, con diferente nivel de participación o injerencia en cada caso.

En Córdoba cobra relevancia el Estado nacional a través de las Direcciones y Coordinaciones específicas, del otros proyectos del Ministerio de Educación que se extienden a la EA y del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social, en la implementación de políticas intersectoriales. El Estado nacional es impulsor de numerosas iniciativas en las que el Estado provincial participa vehiculizándolas e imprimiéndole sus propios rasgos y prioridades; esa fuerte presencia del Estado nacional implicaría lineamientos, apoyo, aval y financiamiento como así también control. En Cataluña, en cambio, la injerencia estatal es menor a raíz del estado de las autonomías, aunque la comunidad autónoma no se aparta de sus principales directrices. En este caso es más notoria la influencia del Consejo de Europa, productor de lineamientos para el conjunto de los países miembros, muchos de los cuales se incorporaron a la normativa. En Córdoba en cambio la influencia de la Unión Europea es menor, visualizándose en algunos proyectos. Al respecto, cabe señalar la diferencia entre recibir



influencia por la diseminación de lineamientos a nivel mundial o financiamientos puntuales que ser un estado miembro de la Unión Europea cuyos estándares respecto de distintos tópicos se imponen para sus integrantes, como plantea Nóvoa (2010). En Argentina la influencia de UNESCO se percibe en los ítems incluidos en la Resol. del CFE 118, muchos de los cuales coinciden con el contenido del Marco de Acción Regional para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010) que a su vez deriva básicamente de la V CONFINTEA.

En Cataluña, además de la Generalitat, se destacan los ayuntamientos muchos de los cuales son titulares de los centros y aulas o proveen las instalaciones para que éstos funcionen. Cabe señalar una mayor tradición de EA más ligada al territorio y a las iniciativas municipales en Cataluña, de manera que al año 2005 casi la mitad de las escuelas de adultos públicas habrían sido municipales, según Formariz (2009). A diferencia, en Córdoba los gobiernos municipales intervienen fundamentalmente en la solicitud de servicios y en la provisión de espacios de funcionamiento o algún otro recurso puntual, del mismo modo que otros organismos estatales provinciales respecto de la educación presencial y a distancia y excepcionalmente asumen un compromiso mayor.

En ambos casos los sindicatos docentes habrían jugado un papel clave a través de la firma de convenios o acuerdos que no sólo incidieron en aspectos relativos a las condiciones de trabajo y derechos de los docentes sino en otros relacionados con la reorganización institucional de la EA en el sistema educativo.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha expuesto, gran parte de las acciones comunes se dirigen a la organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo; sin embargo el propósito último en el que se inspirarían difiere en cada caso. El encuadramiento en el sistema educativo se realizaría en aquellos aspectos tendientes a la mejora de las condiciones de trabajo de los docentes y organizativas y de disponibilidad de recursos de los centros, atendiendo además a los sujetos destinatarios, sus necesidades y recorridos, la importancia de un curriculum específico e inspectores propios de la modalidad en Córdoba. En Cataluña, tal encuadramiento en el sistema educativo se realizaría prescindiendo de componentes específicos, especialmente visible en el curriculum, en los inspectores comunes a todo el sistema educativo y en la designación de los docentes según el listado único en lugar del específico que existía anteriormente. En función de lo anterior se infieren las tendencias a la construcción e la especificidad de la EA o de homologación a la educación regular.

Si bien estas tendencias han estado presentes a lo largo del tiempo, la preeminencia de una u otra depende de los contextos sociopolíticos, los actores intervinientes y las concepciones predominantes en cada momento histórico. En tal sentido, la presencia de agentes con trayectoria e historia de trabajo en este campo educativo en cargos de conducción política de las unidades gubernamentales encargadas de la EA en el gobierno provincial y nacional y del Ministerio de Educación de la nación en la actualidad explicaría, en parte, la intención de otorgar mayor especificidad a la EA en el caso de Córdoba. En Cataluña habría ganado lugar la presión de las organizaciones sindicales que otorgaban importancia al retorno de las



competencias de la EA al Departamento de Educación, bajo el supuesto de que se lograrían mayores ventajas en esa dependencia, más allá de otras consideraciones.

Por último, el proceso descrito respecto de la profundización del análisis que posibilitó identificar las acciones comunes, además de las tendencias opuestas conduce a reflexionar acerca del título de la comunicación. Tal vez, una pregunta en lugar de una afirmación habría sido más pertinente en un momento de análisis inicial ya que hubiera dado cabida a los matices encontrados al profundizarlo. Situación que se relaciona con los recaudos metodológicos imprescindibles en la labor investigativa no siempre adoptados con todo su rigor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acin, A. (2003). Definiciones político-curriculares en el nivel medio de adultos a partir de la transformación educativa en Córdoba. *CD ROM Coloquio Nacional: a diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 2, Nº 2, 73-83.
- Antunes, F. (2008). *A nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- Argentina. *Ley de Educación Nacional Nº 26.206*. BO núm. 31.062 del 28-12-2006 (2006).
- Barroso, J. (2006). O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.). *A regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Ediciones Novedades Educativas.
- Canário, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Figari; P. Rodrigues; N. Alves & P. Valois (orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagem experienciais. Saberes, modelo e métodos* (pp. 35-46). Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Dale, R. (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedade & Cultura*, núm. 16, 133-169.
- Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? In J. Scriewer (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 69-90). Barcelona: Ediciones Pomares.
- DINIECE (2011).
http://dineece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19. Consultado en abril de 2013.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel



- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- Formariz, A. (Coord.) (2009). *La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- García, J. (1986). 3ª edición. *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal: a emergência de educação para o competitividade (1999-2006)*. Universidade de Minho, Braga, Portugal.
- Lancho, J. (2005). *La educación de adultos en la España autonómica*. Madrid: UNED.
- Lorenzatti, M. del C. (2003). Regímenes Especiales: una definición política para la educación de jóvenes y adultos. *CD ROM Coloquio Nacional: a diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Loza, M. (1997). De la política educativa a las políticas de educación de adultos en María Josefa Cabello (coord.) *Didáctica y educación de personas adultas* (pp.53-83). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Marradi, A.; Archenti, N; Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emece Editores.
- Martínez, M. J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Ozlak, O. (1984). *Teorías de la burocracia estatal*. Buenos Aires: Paidós.
- Prats, E. (2013). *L'educació, una qüestió d'estat. Una mirada a Europa*. Barcelona: Publicacions y Edicions de l'Universitat de Barcelona.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sinisi, L. et al (2010). *Aportes para pensar la educación de adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DINICECE
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vega, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

ⁱ - Se trata de "La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)" que continúa una investigación desarrollada en Córdoba entre 2010-2011. El proyecto de tesis doctoral está inscripto en la Universidad de Barcelona y es dirigido por la Dra. Ana Ajuste. Refiere a las políticas y prácticas de la educación secundaria de adultos en esa provincia y comunidad autónoma y su objetivo es comparar la composición actual de la educación secundaria de adultos en Córdoba y en Cataluña y los principales cambios ocurridos en la década de 2000.

ⁱⁱ - En Córdoba, acorde a la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 y a la Ley Provincial de Educación 9870/2011, la denominación es Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, una de las ocho modalidades que integran el sistema educativo, cuya finalidad es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la ley a quienes no la hayan completado en



la edad establecida reglamentariamente y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. En Cataluña, según la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación se llama Educación de Adultos e incluye los siguientes ámbitos: a) Educación general y acceso al sistema educativo: competencias básicas, enseñanzas obligatorias y preparación para el acceso a las distintas etapas del sistema educativo; b) Educación para adquirir competencias transprofesionales: formación en tecnologías de la información, en centros ordinarios y en unidades educativas de los establecimientos penitenciarios; c) Educación para la cohesión y la participación social: acogida formativa a inmigrantes adultos; iniciación a las lenguas oficiales y a una lengua extranjera; introducción a las tecnologías de la información y comunicación; capacitación en el uso de estrategias para la adquisición de las competencias básicas.

ⁱⁱⁱ - En efecto, en el contexto internacional esa dependencia no es uniforme. En 1982 un estudio de UNESCO agrupaba los países en tres tipos según las estructuras y formas de organización de la EA, entre los cuales sólo los del grupo 1 se caracterizaba por la existencia de una dirección u organismo especializado a cargo de la educación de adultos en el Ministerio de Educación, que contaba con mayor o menor autonomía y capacidad de iniciativa según los países.

^{iv} - Es necesario aclarar que las categorías no son excluyentes y muchas de las acciones pueden ser incorporadas en más de una; la inclusión del modo como se presentan obedece a que darían cuenta en mayor medida de los aspectos que nos interesa subrayar.

^v - Algunas de esas acciones no son exclusivas de la educación secundaria de adultos pero es importante considerarlas en su integralidad.

^{vi} - Con la salvedad ya realizada de que en esas decisiones pueden confluir más de una finalidad.

EIXO 2

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: QUESTÕES DE DIVERSIDADE E CLASSE DAS JUVENTUDES NA AMAZÔNIA

Ronaldo Marcos de Lima ARAUJO | rlima@ufpa.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

João Paulo da Conceição ALVES | jpauloche@bol.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

RESUMO

Este trabalho analisa a inserção da juventude amazônica no mercado de trabalho e na educação escolar. A análise documental revelou que a juventude de origem trabalhadora paraense tem uma inserção precoce e desqualificada no mercado de trabalho e que a escola não se coloca como uma alternativa capaz de promover a qualificação destes jovens.

Palavras-Chave: juventude; trabalho; classe social.



INTRODUÇÃO

O objetivo central deste trabalho é apresentar algumas particularidades da juventude amazônida¹ e de evidenciar elementos reveladores do processo de exclusão da juventude de origem trabalhadora frente ao mercado de trabalho, a educação formal e às suas condições de existência.

Trata-se de “juventudes”, já que há muitas peculiaridades para o ser jovem na Amazônia hoje. Entretanto, não abandonamos o conceito de classes sociais (para não cairmos no atomismo), já que as diferentes juventudes sofrem diferentemente os impactos da sociabilidade do capital, em particular os jovens de origem trabalhadora.

Dayrell (1999) conceitua juventude como ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. Em linhas gerais, pode-se dizer que a entrada da juventude se faz pela fase que chamamos de adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social.

Mas, mesmo compreendendo que a juventude se constitui como construção histórica e social, o que nos impõe reconhecer a existência de “juventudes”. Entendemos, portanto, “juventudes como unidade do diverso econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião etc.” (Frigotto, 2004).

Compreendemos neste trabalho o conceito de juventudes como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir, nos diferentes tempos e espaços sociais. Os jovens na sociedade não constituem uma classe social, ou grupo homogêneo como muitas análises permitem intuir. Os jovens compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes. As idealizações políticas que procuram unificar os sentidos dos movimentos sociais da juventude tendem a ser ultrapassadas pelo contínuo movimento da realidade (Carrano, 2007).

Consideramos, portanto, “juventudes amazônidas” sob uma condição diversa, que considera, por exemplo, as singularidades étnicas, biológicas e de gênero. Ao mesmo tempo, apontamos que a dimensão de classe social tem centralidade nesta construção histórica, pois entendemos que os jovens de origem trabalhadora constituem grupo submetido às condições de maior precariedade social, em distinção aos jovens das classes dominantes.

A tese principal que sustentamos é que não é a condição étnica, de cor ou de raça que define a vida da juventude amazônida, mas principalmente, a sua condição de classe.

De uma forma geral as singularidades das juventudes amazônidas relacionam-se com a realidade de uma região periférica de um país de capitalismo periférico, o que impõe, portanto, que os problemas levantados requerem soluções urgentes, que enfrentem aspectos estruturais e também conjunturais da realidade social da região amazônica.



1. PERFIL QUANTITATIVO DA JUVENTUDE NA AMAZÔNIA PARAENSE

A origem etimológica do termo é *Amazôn*, forma jônica para a palavra *ha-mazan* de origem iraniana, cujo significado é **lutando junto**. A Amazônia brasileira ocupa 49,29% do território nacional, despontando com grande variedade de espécies animais e vegetais. A sua floresta, denominada a hiléia amazônica – consonante à denominação de Alexander Von Humboldt (1769-1859) -, constitui-se a maior floresta tropical do mundo e encontrando-se a maior parte de sua área total no Brasil. Seu potencial hidrográfico constitui-se em torno do maior rio do mundo, o Amazonas, que tem a maior parte de sua área total no Brasil; a reserva mineral da região amazônica também é a maior do mundo.

A **Amazônia** na sua totalidade *contempla uma complexa sociobiodiversidade que se materializa nas matas, caudalosos rios, diversificadas fauna e flora, natureza essa que abriga uma multiplicidade de populações, culturas e tradições e Identidades juvenis*, que contribuem na definição do perfil dessa população (Freire, 2007).

Desta maneira, na definição do perfil dos jovens na Amazônia paraense, observamos que o estado do Pará possui uma população de 7.581.051, sendo 2.243.780 com a faixa etária de 15 a 29 anos. Desta população de 15 a 29 anos, 1.566.371 (69%) residem na zona urbana e 677.409 (31%) residem na zona rural. Ao defini-la conforme o sexo, da população total de jovens de 15 a 29 anos 1.125.354 são homens e 1.118.426 são mulheresⁱⁱ.

Considerando a definição do perfil da população paraense sob o critério racialⁱⁱⁱ apresentamos a seguinte tabela abaixo no sentido de informar o perfil racial da população jovem paraense:

População jovem conforme raça/cor

População 15-29 anos conforme raça/cor – Pará – 2010		
Raça/Cor	Nº absoluto	%
BRANCA	508.498	22,6%
PRETA	283.823	12,6%
AMARELA	23.403	1%
PARDA	1.410.050	64%
INDÍGENA	17.783	0,8%
Sem declaração	223	0,1%
TOTAL	2.243.780	100%

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>.

Neste sentido observamos que a ampla maioria desta população é constituída por jovens “negros”, desapontando algumas classificações apressadas que informam uma população entre brancos e negros quantitativamente equilibrada. Outro elemento importante diz respeito ao reduzido número de jovens paraenses que se autodeclararam indígenas, negando o imaginário de uma maioria indígena na região, mesmo que estes sejam significativos, relativamente, às demais regiões do país.



O perfil do jovem amazônida, entretanto, não pode ser homogeneizado num quadro eminentemente urbano-cêntrico, ou mesmo que requeira um ou outro perfil definido. Mas devem-se considerar as diversas especificidades e classificações deste jovem na região.

No perfil do jovem amazônida, considera-se ainda a existência de várias juventudes rurais. Define-se como *Povos das águas, das florestas e dos campos amazônicos – ribeirinhos, extrativistas, seringueiros, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, pescadores, agricultores familiares etc. – e afirmam sua identidade reproduzindo historicamente seu modo de vida, de produzir e existir sociocultural e ambientalmente* (Freire, 2007).

O depoimento abaixo revela a condição dos jovens ribeirinhos como sujeitos de uma realidade distinta e pouco conhecida. Demonstram ainda que o perfil dessa juventude submetido a uma lógica homogeneizadora, sucumbe este universo bastante diverso dos jovens amazônidas.

O relato abaixo assinala o seguinte:

Moro aqui na ilha, bem próximo da margem do rio... moro numa área de várzea, onde a água sempre sobe em cima da superfície e sai... tenho um modo de vida próprio, bem diferente de pessoas que vivem em Belém. (Edinei, jovem da Beira do Rio Guamá, ilha do Combu, Belém/Pará/Brasil. *Apud* Freire, 2007).

Trata-se de “diversas juventudes”, marcadas por peculiaridades, e nuances distintas que apontam por exemplo, que cerca de 70% (315.000) da população indígena do Brasil está situada na Amazônia legal, distribuídos em 562 terras indígenas. Esta população é predominantemente jovem e cresce numa proporção de 3,5% ao ano (Brasil, 2010).

Numa outra categoria, dados oficiais revelam que a população quilombola no Brasil é constituída em torno de 2.000 a 3.000 comunidades, sendo a região Norte a que mais concentra esta população. Considerando o número de comunidades remanescentes de quilombos na região norte, o estado do Pará possui cerca de 15% destas comunidades.^{iv}

A forte presença de movimentos sociais, particularmente, do Movimento-Sem-Terra, contribui nesta definição do(s) perfil(s) do jovem amazônida. Nesta perspectiva a população jovem presente nos assentamentos rurais constitui parte integrante na definição do perfil dessa juventude. Um dos depoimentos de uma jovem de um assentamento da reforma agrária contribui nesta direção.

Eu vivo a minha juventude no campo, pois me orgulho de ser uma colona. Não tenho vergonha de minha cultura, eu sou uma mulher que trabalho no campo (...) Na minha juventude estou lutando por um futuro, de conseguir muitas coisas para minha comunidade (...). Eu me sinto privilegiada em morar no campo, por nossas culturas, nossos jeitos de ser (Valdeniria, jovem assentada da reforma agrária, Aveiro/Pará/Brasil, *Apud* Freire, 2007).

Ainda como grupo que compõe o quadro de jovens da Amazônia, pode-se apontar nesta composição, os jovens das periferias urbanas. Chama atenção no teor destes dados seu caráter social. Admite-se, por exemplo que a grande maioria desses jovens urbanos concentram-se, em bolsões de pobreza onde convivem cotidianamente com indignidade das condições de moradia e de violência.



Dados oficiais, por exemplo, revelam que a moradia de jovens residentes em zonas urbanas das cidades amazônicas apresenta condições deploráveis. Um exemplo bastante ilustrativo refere-se ao fato de cerca de 40% dos jovens residirem em aglomerados subnormais^v. A tabela abaixo confirma a assertiva feita:

Condição de moradia de jovens de 15 a 29 anos

Pessoas alfabetizadas residentes em domicílios particulares ocupados – 15 a 29 anos – 2012	Nº absol.	%
Jovens residentes em AGLOMERADOS SUBNORMAIS ^{vi} (favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, entre outros)	373.880	40%
Jovens residentes na zona URBANA	455.229	49%
Jovens residentes na zona RURAL	96.704	11%
TOTAL	925.813	100%

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>

Estes dados adquirem uma faceta ainda mais alarmante quando analisados sob o prisma étnico-racial. O IBGE revela que dentre os moradores dos aglomerados subnormais, 21% são brancos (na zona urbana os brancos somam 28%) e 77% são pretos ou pardos.

2. JUVENTUDE URBANA E VIOLÊNCIA

Um conjunto de informações e dados oficiais sobre a juventude e violência urbana são apresentados sob um quadro geral, mas bastante desafiador por trazer a tona o processo de barbárie a que está submetida a juventude paraense.

Trata-se de refletir sobre o processo de (des) humanização desta juventude demonstrando que a questão de classe social aliada à outros elementos como a violência (e ainda outras variáveis, especificamente relacionadas a cor, idade e gênero), constróem um perfil de jovem mutilado de suas necessidades básicas.

Os dados revelam que os jovens residentes nas periferias dos centros urbanos constituem-se as maiores vítimas da violência. Dados sobre a juventude na capital paraense, Belém, apontam que 89% dos óbitos, entre 15 e 19 anos, foram por causas violentas, principalmente por homicídio (Araujo, *et al.*, 2007).

No caso específico das três primeiras unidades de saúde, os atendimentos realizados, em decorrência de agressão física, arma de fogo, arma branca, acidente de trânsito e tentativa de homicídio, revelam que a violência urbana no Pará e particularmente em Belém, tem sexo, idade e cor, ou seja, 60% são homens jovens pardos ou negros.

Araujo (*et al.*, 2007) em pesquisa concluída no ano de 2007, sob o tema “Diagnóstico dos Direitos Humanos no estado do Pará” revela que o quadro se agrava quando se examinam as mortes por causas violentas. A consulta realizada em 919 prontuários de cadáveres masculinos, de 2006, no “Instituto de Polícia Científica Renato Chaves” justifica a preocupação, conforme pode ser notado no quadro a seguir.



Morte Masculina em Decorrência de Baleamento, Esfaqueamento e Agressão Física por Faixa Etária no Estado do Pará – 2006

Faixa Etária	Sexo Masculino	%
0 a 12 anos	4	0,4
12 a 16 anos	30	3,3
17 a 25 anos	400	43,5
26 a 29 anos	199	21,7
30 a 45 anos	276	30,0
Mais de 45 anos	10	1,1
Total	919	100

Fonte: Centro de Perícias Científica “Renato Chaves” (2007).

Esta realidade reitera uma tendência nacional, que têm apontado para o fato de que a violência e suas conseqüências fatais afetam mais os jovens, como afirma Fernandes (2004) ao estudar os dados no Rio de Janeiro. Isso permite refletir que a fronteira entre as grandes metrópoles e as pequenas e médias cidades deixaram de existir quando se trata da sociabilidade contemporânea, que banaliza a vida.

3. JUVENTUDE AMAZÔNIDA: TRABALHO/ EMPREGO E RENDIMENTOS

O tratamento da juventude amazônida refere-se neste trabalho à classificação adotada pelo IBGE, a qual considera como jovens, sujeitos na faixa etária de 15 a 29 anos^{vii}. Na inserção da juventude paraense no mercado de trabalho identificamos um quadro marcado por uma inclusão precoce, desqualificada e de baixos rendimentos.

Os elementos de ordem econômica relacionados a rendimentos conferem grande importância nesta análise por estarem principalmente imbricados com a qualidade de vida da população jovem na Amazônia. A tabela abaixo revela as atividades principais e remuneração de pessoas de 18 a 24 anos de idade considerando a condição de atividade, incluindo um recorte étnico-racial. Desse modo, apresentamos a tabela abaixo:

Pessoas de 18 a 24 anos de idade, por condição de atividade na semana de referência – total	1.026.000 (100%)	Negros Brancos	
Só estuda	17,9%	33,9 %	38%
Trabalha e estuda	13,5%	16,3%	16%
Só trabalha	43,1%	26,3 %	24%
Cuida de afazeres domésticos	20,5%		
Não realiza nenhuma atividade	5%		

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>. 2013



Considerando a ideia de inserção da juventude paraense no mercado de trabalho de maneira qualificada, dados do IBGE revelam que ela se dá de forma precária, precoce e desqualificada. Observa-se que 43% dos jovens estão fora da escola assumem como única perspectiva, a inserção no mercado de trabalho, como estratégia necessária para sua sobrevivência.

Revela ainda que somente 18% dos jovens entre 18 a 24 anos apenas estudam e 56% desenvolvem alguma atividade remunerada. A situação tende piorar quando considera-se a juventude paraense sob um recorte étnico-racial: de uma forma geral os dados informam que as condições de qualificação e escolaridade dos jovens negros aprofundam essa condição precarizada.

Essa inserção desqualificada revela-se na restrita cobertura do ensino médio na Amazônia e na baixíssima oferta de vagas para cursos técnicos de nível médio. Apresentamos a tabela a seguir a qual demonstra o número de alunos de ensino médio por unidade da federação no ano de 2009.

Número de Alunos do Ensino Médio segundo a Unidade da Federação – 2009 (Região Norte)

	População 15 a 17 anos (2007)	EM – Ensino Médio (2009)	% de cobertura no EM	Ensino técnico em relação ao EM (2009)	%
Brasil		8.288.520		857.195	10%
Norte	919.258	719.795	78%	41.393	6%
Rondônia	89.059	60.787	68%	2.964	5%
Acre	41.963	34.432	82%	1.876	5%
Amazonas	200.368	160.395	80%	17.235	11%
Roraima	24.194	17.485	72%	1.178	7%
Pará	448.345	344.183	76%	10.640	3%
Amapá	38.205	36.700	96%	1.756	5%
Tocantins	77.124	65.813	85%	5.744	9%

Fontes: MEC. Educacenso, 2009. e IBGE. PNAD, 2007.

Se por um lado a juventude amazônida precisa trabalhar precocemente e recebe por isso rendimentos precários, sua escolarização não favorece a inserção mais qualificada, em particular, em função da pouca oferta de ensino técnico. Não estamos considerando aqui o fato de que o ensino técnico ofertado revela-se pouco promissor para a formação dos jovens nas suas múltiplas potencialidades e principalmente para sua humanização.

Percebe-se de forma geral, que a situação da juventude no Pará torna-se uma problemática ao se analisar que os jovens que trabalham, apresentam uma inserção precoce e com pouca qualificação no mercado, expondo as fissuras e um drama nesta fase de definição e autoafirmação em suas vidas.

4. JUVENTUDE AMAZÔNIDA E EDUCAÇÃO

O estado do Pará tem uma população de 6.062.304 habitantes com mais de 10 anos de idade, destes há 1.030.589 (17%) pessoas que nunca frequentaram a escola e 759.589 analfabetos.



Estes números revelam o quão longe ainda estamos de vivermos em uma democracia efetiva, capaz de assegurar pelo menos a equidade de condições educacionais para a nossa população.

Considerando apenas a população adulta (com mais de 18 anos), que totaliza mais de 4,5 milhões de paraenses, apenas 1.146.771 pessoas (25%) têm o ensino médio completo.

Além disso, as taxas de escolarização revelam a vulnerabilidade da juventude paraense, conforme tabela abaixo:

Taxas de escolarização – 2010 – Pará

	População Residente	Frequentavam a escola	Taxa bruta de escolarização	Taxa líquida de escolarização
15 a 17 anos	486.649	396.698	81,5%	37,3
18 ou 19 anos	300.753	153.973	51%	7,4
20 a 24 anos	749.055	185.381	24,7%	
25 anos ou mais	3.689.490	283.557	7,6%	

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>

Segundo o IBGE, em 2010, o estado do Pará tinha 486.649 jovens na idade entre 15 e 17 anos, no entanto, destes, apenas 396.698 frequentavam escola, ou seja, 89.951; neste caso 20% dos jovens aproximadamente, estavam fora da escola. Esta situação se apresenta ainda mais preocupante quando observamos que apenas 100 mil destas matrículas eram de jovens na faixa etária recomendada (15 a 17 anos).

Consideramos que o ensino médio é a etapa conclusiva da **educação básica** e que esta deve assegurar o acesso ao patrimônio cultural que permitiria aos jovens que entram na vida adulta uma condição social digna, como nos informa Kuenzer (2007) ao destacar também que o ensino médio é direito de todos os adolescentes, independente de sua origem de classe. Enfatiza ainda esta autora que a escola pública possui importante papel na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem sócio-culturais significativas para os estudantes.

No entanto, temos nos números acima um claro indicativo de que a maioria da juventude paraense tem seu futuro ameaçado. São perto de 100 mil jovens entre 15 e 17 anos fora da escola e mais 290 mil atrasados em relação à série recomendada.

Apenas perto de 100 mil jovens entre 15 e 17 anos estão onde deveriam estar, matriculados em uma escola de ensino médio. Não precisamos de nenhum profundo estudo sociológico para afirmar que entre estes jovens prevalecem aqueles oriundos das camadas econômicas mais altas de nossa sociedade. Ficam mais fora da escola ou atrasados os jovens oriundos das classes trabalhadoras.

O ensino médio tem a função social, portanto, de consolidar uma formação que se iniciou na pré-escola e no ensino fundamental, a qual deveria servir para que todo cidadão conseguisse se comunicar com clareza (para isso estuda português), pensar logicamente (para isso estuda matemática), se situar no seu tempo e no seu espaço (para isso serve o estudo da história e da geografia), compreender os fenômenos físicos, químicos, biológicos, sociais de modo a ter as



ferramentas para decidir autonomamente sobre os rumos de sua vida e colaborar para a organização da sua comunidade.

Negar o acesso ao ensino médio para os jovens significa negar-lhes as ferramentas culturais básicas que favorecem uma vida adulta digna e colocar-lhes em situação de vulnerabilidade social e econômica, colocando em risco também o futuro da sociedade onde estão inseridos.

Por isso é muito grave o quadro do ensino médio paraense, pois revela que a sociedade mantém sob risco o presente e o futuro da maioria dos seus jovens. Consideramos, também, que o acesso à escola não garante, por si, uma educação de boa qualidade, visto que as escolas apresentam um projeto de educação dual e desigual, reforçando o antagonismo de classes.

Por outro lado consideramos a escola pública como uma das poucas possibilidades de a juventude trabalhadora construir uma vida mais digna já que esta concentra as matrículas no ensino médio no Pará (91%). Observamos a tabela abaixo, a qual informa o número de matrículas no ensino médio no estado do Pará, no ano de 2012.

Distribuição de matrículas no ensino médio por rede de ensino – Pará – 2012

Matriculados em ensino médio – escola pública	91,4	%
Matriculados em ensino médio – escola particular	8,6	%

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>

Em contraposição à realidade da escola dual vivida no ensino médio, Ciavatta e Ramos (2011) destacam a necessidade da integração do trabalho, da ciência e da cultura no processo formativo dos sujeitos. Compreendem uma escola única e que tenha como horizonte a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores, com o propósito de compreender as relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

De forma geral, os indicadores de qualidade da educação amazônica são baixos, comparativamente às demais regiões. O Pará, em particular, tem o mais baixo IDEB de ensino médio do Brasil (2,8), em particular o mais baixo IDEB de ensino médio entre todas as redes estaduais de ensino.

Tão grave quanto estes péssimos resultados é o fato de que eles estão piorando. No geral, aprova-se pouco e cada vez menos. Aprende-se pouco e cada vez menos.

Dados do IBGE (2010) apontam que no Brasil, das pessoas que se encontram na faixa-etária entre 15 a 24 anos (o que equivale cerca de 20% da população do país), cerca de 50% deste total está fora da escola. Essa problemática é evidenciada principalmente entre brancos pobres, índios, negros e seus descendentes, particularmente os residentes na região Norte.

Como forma de aprofundar esta análise Araujo (*et al.*, 2007) analisa que se considerarmos o número total de matrículas no ensino médio paraense verificaremos um déficit de 84.960 vagas, mas se considerarmos a faixa etária indicada para o ensino médio, identificamos um déficit de 346 mil vagas, o que revela uma grande defasagem tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.



Mas quais seriam as causas deste grave quadro? Elas precisariam ser bem estudadas, mas de antemão não concordamos que se possa identificar uma única causa para esta situação e discordamos de qualquer tentativa de responsabilizar os professores pela má qualidade da aprendizagem. Eles também são vítimas e fazem mais parte da solução do que do problema.

Temos uma hipótese de que esta situação pode ser entendida em função dos modelos entreguistas de desenvolvimento da região e da falta de compromisso de nossas elites com a boa formação de seu povo. Temos uma elite que convive bem com diferentes mazelas que afligem os paraenses: trabalho escravo, pedofilia, falta de saneamento, grande concentração de terras e riquezas, assassinatos de trabalhadores e lideranças políticas, corrupção generalizada, precariedade da saúde pública etc.

Parte do problema também pode ser explicado pelos baixos investimentos na educação. Enquanto o gasto médio de um estudante de ensino médio nos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é de perto de 10 mil dólares, no Brasil este custo fica em torno de 2,5 mil. No Pará é de aproximadamente 1,5 mil dólares (OCDE, 2010).

Também colabora o fato de até hoje o Governo Estadual não ter apresentado um projeto para o ensino médio no estado, ou seja, a Secretaria de Estado de educação (SEDUC) não tem um documento orientador para a organização do trabalho pedagógico. Acaba-se restringindo a atitudes voluntaristas e de boa vontade de cada um.

Os resultados do IDEB, mais que números, revelam que a juventude paraense tem seu presente prejudicado e o seu futuro ameaçado.

A expressão "inempregáveis" explica a situação de parte da juventude amazônica, sem escolaridade, com pouca escolaridade ou com escolaridade de baixa qualidade, com perspectiva de um futuro de uma cidadania pela metade.

A reestruturação do mundo do trabalho no âmbito da globalização da economia restringe cada vez mais o número de postos e (re) cria na base da informalidade um sem número de ocupações precárias que embora ainda sirvam à sobrevivência estão longe de permitir dignidade e cidadania a estes jovens (Kuenzer, 2007).

Araujo (*et al.*, 2007) analisa que em pesquisa recente tratando sobre os sonhos da juventude brasileira identificou que o maior sonho dos jovens entre 18 e 24 anos é ter formação profissional e emprego. Na pesquisa 55% dos jovens entrevistados colocaram este como seu principal sonho, muito mais importante que qualquer outro desejo como casa própria (15%), dinheiro (9%) ou outros.

Esta pesquisa também revela que 77% dos jovens sonham em fazer curso superior, mas também indica que estes têm que conjugar suas perspectivas de trabalho com o desejo de realização pessoal. Isto nos remete para a ideia de que cabe à escola preparar o jovem para o mundo das profissões, mas também para o desenvolvimento das amplas capacidades humanas, promotoras do desenvolvimento pessoal.

Temos por suposto que o ensino médio é um direito de todos os jovens e que, se não garantido, coloca em risco a possibilidade de realização destes sonhos de juventude e de uma vida adulta de dignidade, considerando que, enquanto etapa de conclusão da educação básica, é neste nível de ensino que se deve assegurar as ferramentas culturais que permitem aos



jovens as habilidades comunicativas, o desenvolvimento do raciocínio lógico, os instrumentos para se situarem em seu tempo e em seu contexto social e a construção do pensamento racional-científico, em oposição ao pensamento mítico próprio da infância. Foi por isso que se convencionou há muito tempo que a escola é o espaço para a aprendizagem da língua materna, da matemática, da geografia e da história, bem como das ciências naturais e biológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As particularidades acima anunciadas revelam tanto as particularidades como também as generalidades que os fenômenos estudados afetam diferentemente jovens ricos ou pobres. Neste sentido, há de se considerar o recorte de classe trazido a este debate onde seus impactos repercutem diferentemente sobre os sujeitos, dependendo de sua condição social.

Nossos problemas centrais residem na intensa degradação ambiental, no uso da violência contra as populações locais, na utilização de formas precárias da força de trabalho local, no desrespeito às culturas locais, e de uma forma geral na produção de bolsões de miséria (soldados da borracha, aglomerados urbanos próximos dos grandes projetos e remanescentes da agricultura familiar). As diferenças regionais são aprofundadas em função das políticas federais de distribuição de recursos e das políticas fiscais como a Lei Kandir^{viii}.

Esperamos ter evidenciado que a juventude amazônida tem singularidades étnicas e culturais. Mas também é importante mencionar que a Juventude amazônida que vive do trabalho tem seu futuro ameaçado. Os dados aqui apresentados reforçam a ideia de que “no capitalismo central e periférico a pobreza e a “exclusão” ou inclusão precarizada *jovializaram-se* “ (Frigotto, 2004).

Alguns dos problemas aqui colocados requerem soluções urgentes, em particular: a morte dos jovens pela violência urbana; a baixa taxa de escolarização e a pouca qualificação da escola básica; a insegurança no mercado de trabalho; o não reconhecimento da identidade juvenil das juventudes de população tradicional; o trabalho infantil; e o trabalho escravo.

As políticas públicas devem ser dirigidas a estes fins e estas precisam enfrentar as consequências da dualidade estrutural. Estas políticas precisam considerar a dualidade estrutural, mas também as singularidades da juventude amazônida, em especial dos jovens de origem rural.

Permanece válida a questão colocada por Frigotto: “Se hoje, como analisa Hobsbawm (1999), não é fácil prever quais são as chances de futuro digno no século XXI para as crianças e jovens dos países centrais, mais dramático é o cenário para os países do capitalismo periférico.” (Frigotto, 2004: 16). Acrescentaria que mais dramático ainda é o cenário das regiões periféricas dos países periféricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, R. M. de L. (et.al) (2007). *Diagnóstico dos direitos humanos no estado do Pará (Relatório Final)*. Belém (Pa): Universidade Federal do Pará (UFPA).



Brasil (2010). Ministério da Justiça. Museu do Índio: Fundação Nacional do Índio (FUNAI): Brasília: Acesso em dezembro, 9, de 2012 em: http://www.museudoindio.org.br/template_01/default.asp?ID_S=33&ID_M=115

Carrano, P. (2007). *Os múltiplos "eus" dos adolescente Juventudes: as identidades são múltiplas*. Século XXI, Rio de Janeiro: Portal multirio. Acesso em abril, 2, de 2013 em http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086

Ciavatta, M., & Ramos, M. (2011). Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, V. 5, n. 8, 27-41.

Comissão Pastoral da Terra (CPT) (2012). *Cadernos de Conflito da Comissão Pastoral da Terra (2000 a 2011)*, 2012. Acesso em dezembro, 9, de 2012 em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/viewdownload/4-caderno-conflitos/223-ameacados-e-assassinados-de-2000-a-2011?Itemid=23>.dictionary.com

Dayrell, J. (1999) *A juventude no Brasil*. Serviço Social da Indústria (SESI), n. 30, 25-39. Acesso em março, 3, de 2013 em http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf

Freire, J. S. (2007). *Juventude Rural e Políticas Públicas: saberes da terra na Amazônia paraense*. Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém (Pa), Brasil.

Frigotto, G. (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: R. Novaes & P. Vannuchi (orgs.) *Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação* (pp. 180-216). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Hobsbawm, E. (1999). *O novo século*. São Paulo: Boitempo.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012) Rio de Janeiro. Acesso em abril, 2, de 2013 em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>

Kuenzer, A. (org.) (2007). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. – 5. Ed.- São Paulo: Cortez.

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (2010). *Panorâmica da Educação: Indicadores da OCDE*. Acesso em abril, 2, de 2013 em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45953903.pdf>

Significado de vocábulos. Acesso em dezembro, 9, de 2012 em: <http://m.dictionary.com/>

ⁱ - Para a discussão da juventude amazônica foi feito o recorte no estado do Pará, o que facilitou a consolidação dos dados. Esta opção também é feita pelo estado do Pará constituir-se o território mais rico da região.



- ⁱⁱ - Dados retirados do site <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>.
- ⁱⁱⁱ - Consideramos a classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a partir da autodeclaração pretos e pardos na categoria “negro”, e as definições branco e amarelo na categoria “branco”.
- ^{iv} - Consideramos a classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a partir da autodeclaração pretos e pardos na categoria “negro”, e as definições branco e amarelo na categoria “branco”.
- ^v - A caracterização subnormal informa a utilização no Brasil de assentamentos irregulares como favelas, invasões, palafitas, etc.
- ^{vi} - O conceito de aglomerado subnormal foi utilizado pela primeira vez no Censo Demográfico de 1991. Possui certo grau de generalização de forma a abarcar a diversidade de assentamentos irregulares existentes no país, conhecidos como favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, entre outros (IBGE, 2012).
- ^{vii} - No entanto, não desconsideramos o trabalho infantil como problema na Amazônia, a partir de sua inserção precoce e precarizada no mercado de trabalho. O Pará, por exemplo é o estado amazônico de maior ocorrência de trabalho infantil, são cerca de 250 mil crianças e jovens entre 05 e 14 anos. No entanto o foco deste trabalho é a juventude na idade prescrita acima, em concordância com o IBGE.
- ^{viii} - “A **Lei Kandir**, lei complementar brasileira nº 87 que entrou em vigor em 13 de setembro de 1996 no Brasil, dispõe sobre o imposto dos estados e do Distrito Federal, nas operações relativas à circulação de mercadorias e serviços (ICMS). A lei Kandir isenta do tributo ICMS os produtos e serviços destinados à exportação. A lei pega emprestado o nome de seu autor, o ex-deputado federal Antônio Kandir” (In: wikipédia). Esta lei desonerou as exportações de matérias-primas e semi-elaborados. De acordo com técnicos do TCE-PA, De acordo com o trabalho dos técnicos do TCE, o montante das perdas tributárias do estado do Pará decorrentes da desoneração das exportações, com base na Lei Kandir, alcança, entre 1997 e 2010, a quantia de R\$21,5 bilhões (vinte e um bilhões e quinhentos milhões de reais) (http://www.tce.pa.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=676&Itemid=58)

O (RE)APARECIMENTO DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL NO FINAL DO SÉCULO XX – O RETRATO DE UMA ÉPOCA

Teresa FONSECA | mtloff@gmail.com

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

João CAMELO | caramelo@fpce.up.pt

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Cristina ROCHA | crocha@fpce.up.pt

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

RESUMO

A mediatização e massificação recentes do Ensino Profissional (EP) em Portugal, justifica a pertinência de recuperar analiticamente a sua trajectória desde o seu (re)aparecimento na década de 80, através de uma abordagem de carácter sócio histórico, que enfatize a análise da sua génese, das suas articulações com as políticas educativas e do(s) modelo(s) educativo(s) e pedagógico(s) que corporiza permitindo avançar na compreensão, quer dos modos de enquadramento do EP no sistema educativo, quer dos modos como tem procurado construir a(s) sua(s) identidade(s). Em termos metodológicos, a pesquisa subjacente a esta comunicação envolveu a análise documental e a análise de conteúdo, a partir da recolha e sistematização de documentos produzidos desde o início da década de 80, em particular pelo Ministério da Educação, que permitem recolher dados relevantes para a análise do que tem sido a evolução do Ensino Profissional. Nesta comunicação vamos abordar em particular os significados de um dos princípios pedagógico-metodológicos associados ao modelo das Escolas Profissionais - a estrutura modular - apresentado como específico e “gerador[a] de aprendizagens individualizadas relevantes, significativas e integradoras” (NACEM, 1993). Assim, procuramos aqui discutir e perceber as “implicações ao nível do desenvolvimento curricular, da organização da escola e das práticas pedagógicas” (NACEM, 1993) subjacentes aos princípios psicopedagógicos da Estrutura Modular e, a sua relação com o processo de ensino/aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino profissional, estrutura modular, processo de ensino/aprendizagem



INTRODUÇÃO

É no contexto do pós guerra que surge uma nova forma de pensar e organizar a formação - o sistema modular – essencialmente na tentativa de colmatar necessidades do mercado de trabalho, no pressuposto de que esta maneira de estruturar a formação permitiria transmitir conhecimentos e competências num curto espaço de tempo, centrando o ensino no saber e no saber-fazer, dando resposta a diferentes necessidades de formação da população, afastada durante muito tempo da escola ou com competências técnicas muito específicas orientadas para a guerra. Esta nova forma de estruturar a formação tem um duplo sentido: garantir que os objetivos de formação sejam alcançados e garantir a qualidade da formação (Azevedo, 1991).

É desta forma que surge em vários países europeus a formação profissional acelerada, em “kits” com programas, materiais, equipamentos fornecidos por instituições internacionais como a UNESCO e a OCDE, em ações de cooperação com países menos desenvolvidos. Desta forma, durante a década de 70, a organização da formação em sistema modular começa a emergir em alguns sistemas de ensino, entre eles o escocês que esteve entre os primeiros a adotar esta modalidade, pelo que é dos mais desenvolvidos, assim como dos mais testados, e avaliados (Marques, 1993).

Segundo Marques (1993) esta modalidade de organização modular da formação aparece em Portugal pela primeira vez no final da década de 80, sob a designação de “unidades capitalizáveis”, sobretudo associada às formações técnicas e profissionais e, dentro destas, nas disciplinas técnicas ou tecnológicas.

Publicada em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo abre a possibilidade de novas modalidades de educação escolar, através do artigo 19º nos pontos 3 e 5: “A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciadas”; e “A organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados”.

O ensino e a formação profissional passaram a ser “um campo prioritário das políticas educativas” (Marques, 1993: 22) e enfatiza-se a educação tecnológica, artística e profissional como forma de qualificar os jovens pós escolaridade obrigatória. O Ministério da Educação cria o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) enquanto estrutura responsável pelas políticas de ensino profissional, com a finalidade de conceção, orientação e coordenação do sistema de ensino não superior, na área da educação tecnológica, artística e profissional.

Estão assim criadas as condições para o relançamento do ensino profissional em Portugal, com a criação de escolas profissionais pelo Decreto-lei 26/89 de 21 de Janeiro, que segundo Roberto Carneiro in Marques (1993: 12) “representou uma das mais profundas, vastas, significativas e promissoras inovações no panorama educativo português (...)”. Este diploma estabelece o regime jurídico destes estabelecimentos de ensino e estipula a organização dos



curso “de preferência, em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados” (NACEN, 1992: 9).

1. A ESTRUTURA MODULAR E O ENSINO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DIACRÓNICA A PARTIR DOS NORMATIVOS LEGAIS

A Portaria n.º 1243/90 de 31 de Dezembro surge para colmatar as lacunas do diploma inaugural, sobretudo no regime de avaliação dos alunos que frequentam os cursos profissionais. Neste diploma ficam definidos os critérios gerais a ter em conta no processo de avaliação, “sem contudo comprometer o processo evolutivo de aprendizagem, dentro do princípio da autonomia pedagógica (...) de cada escola”.

Após dois anos e através da interação permanente com as escolas, surge a Portaria n.º 423/92 de 22 de Maio, para “tornar mais explícito e rigoroso o sistema de avaliação e progressão, que decorre da gestão modular dos programas”. Respondendo, assim, às diretrizes estabelecidas pelo Decreto-lei n.º 401/91 de 16 de Outubro, que regulamenta as atividades de formação profissional inserida, quer no sistema educativo, quer no mercado de trabalho. Este diploma também clarifica que a forma de organização da “formação profissional deve, na medida do possível, favorecer a polivalência, estruturar-se em módulos e funcionar em ligação com os atuais contextos de trabalho e sua evolução”.

O funcionamento dos cursos profissionais manteve-se inalterado até 2004, altura em que se decreta uma reforma do ensino secundário, por via do Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março que regulamenta esta reforma e define as estratégias para “obter resultados, efetivos e sustentados na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social”, procurando aumentar a qualidade das aprendizagens, e simultaneamente combater o insucesso e abandono escolares e aumentando a escolaridade obrigatória para o 12º ano.

Esta reforma veio consolidar a oferta formativa ao nível do ensino profissional, alargando-a a todas as escolas com ensino secundário, ainda que considerado um “modelo de sucesso”, com elevadas taxas de conclusão e baixos índices de abandono escolar, os cursos profissionais veem acabar a sua existência quase exclusiva no âmbito das escolas profissionais (95%). Neste contexto surge a Portaria nº 550C de 21 de maio que aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, independentemente da natureza jurídica dos estabelecimentos de educação e formação em que são oferecidos, sem que nunca seja posta em causa a organização modular do currículo.

A reforma de 2012 preconiza um reforço do Ensino Profissional justificado pelo compromisso para o crescimento, competitividade e emprego assumido pelo governo para o período de 2012 a 2014, tendo como prioridade aumentar o número de jovens que seguem as vias profissionais do ensino secundário, incentivar a articulação entre os diferentes promotores privados, numa lógica de racionalização financeira, criar um sistema integrado de orientação escolar e profissional e assegurar uma maior articulação entre as escolas e as empresas, com vista à divulgação das ofertas de emprego e das capacidades dos alunos.



É publicado o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho que “procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário”, fica assim regulamentada a revisão da estrutura curricular assente “na definição de princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas”.

Após entrada em vigor deste Decreto-Lei torna-se necessário estabelecer normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais, feita através da Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro.

O Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho é a primeira alteração feita ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, nele se oficializa o alargamento da carga horária da formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais do ensino secundário, “procurando desenvolver a componente técnica da formação de forma a possibilitar aos alunos a aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões que facilitem, quer a sua integração no mundo do trabalho, quer o prosseguimento de estudos”.

2. O SISTEMA MODULAR NOS CURSOS PROFISSIONAIS

Organizar a formação em sistema modular implica dividir o processo educativo em unidades básicas, isto é, organizar os conteúdos de formação, dividindo os elementos práticos e teóricos dos conhecimentos em unidades independentes simples, que permitam criar estruturas flexíveis e pôr fim à divisão tradicional dos conteúdos educativos em anos escolares. Pelo que seria necessário criar dispositivos pedagógicos e organizativos que permitam a efetivação de uma progressão diversa, individualizada e flexível, podendo desta forma estarem em sala de aula alunos em diferentes fases de progressão, ou seja, em diferentes módulos, sendo “as práticas de docência (ensino) que têm de ajustar-se às necessidades dos alunos e não os alunos ajustarem-se ao ritmo de progressão” (NACEM, 1992: 25), havendo mesmo a indicação para a gestão das cargas horárias por disciplinas ser feita, não por ano, mas por níveis de realização da aprendizagem.

A formação organizada desta forma permite a compartimentação dos conhecimentos ou competências a serem adquiridos, numa série de unidades formativas que podem ser trabalhadas separadamente. Assim como pode permitir a combinação de diferentes tipos de conhecimentos num mesmo módulo, respondendo à necessidade de uma possível interdisciplinaridade de conteúdo de alguns temas.

É pois possível a integração de alunos com níveis de formação e características muito distintas, respondendo aos pressupostos subjacentes à criação dos cursos profissionais nas escolas profissionais: ensino personalizado, apoio e orientação educativa individual e avaliação essencialmente formativa (Orvalho, 1991), adequando os ritmos de ensino e da aprendizagem às características e capacidades dos vários alunos que partem com conhecimentos básicos diferentes, de forma a permitir que estes desenvolvam percursos individuais diversificados, criando condições para que todos, no final, “pudessem vir a obter níveis de desenvolvimento e de qualificação equivalentes e elevados” (Azevedo, 2009: 23).



Os cursos profissionais, criados com o objetivo de aproximar a escola às empresas, defendem “o primado da finalidade educativa da formação” (Montalvão e Silva, Silva & Fonseca, 1996: 16) e foi tendo esta conceção subjacente que se construíram os planos curriculares dos cursos profissionais.

Contudo, de início não foi fácil organizar os programas numa estrutura curricular, quer por dificuldade de explicitação do GETAP, quer por dificuldade de compreensão por partes dos especialistas, fazendo com que inicialmente os planos de estudo e os programas não fossem concebidos numa perspetiva modular (Marques, 1993).

Procurando colmatar este impasse, é criado no ano letivo 1990/91 o Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular – NACEM que trabalha para a resolução das dificuldades de implementação da estrutura Modular, com a responsabilidade de conceber um plano estratégico de intervenção para as escolas profissionais, este núcleo emana pressupostos e princípios orientadores para a concretização da estrutura modular dos currículos.

Este Núcleo parte do pressuposto que o desenvolvimento em estrutura modular dos currículos só é possível através da cooperação de várias condições, em que duas são consideradas imprescindíveis para “o sucesso de uma mudança que muito poderá enriquecer a educação tecnológica e profissional e o próprio sistema educativo” (NACEM, 1993: 5), ou seja, para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. A primeira condição “tem a ver com a construção de um modelo de profissionalidade docente”, através de uma nova organização do ensino que permita potenciar aprendizagens individualizadas relevantes, significativas e integradoras, são necessários docentes “que possuam um elevado saber científico, tecnológico, técnico e pedagógico, que relevem atitudes e comportamentos congruentes com o trabalho que deles se espera, que eticamente se coloquem ao serviço dos aprendentes que saibam exercer a autonomia didática e pedagógica” (NACEM, 1993: 5). A segunda condição” tem a ver com as dinâmicas de direção e gestão pedagógica, pois para a concretização de uma Estrutura Modular ao serviço de novas e outras aprendizagens passa por uma significativa liderança pedagógica, que mobilize os profissionais para a construção do sucesso educativo, que crie dinâmicas e oportunidades para a realização desta outra forma de organizar o ensino, as aprendizagens, a progressão e a creditação dos saberes” (NACEM, 1993: 5).

O NACEM avança ainda com um modelo de intervenção assente em princípios psicopedagógicos cognitivo/construtivista/humanista que, definidos como estruturantes e por isso favorecem a qualidade educativa da formação.

Cognitivo/construtivista, segundo este núcleo, porque permite que a aprendizagem se faça através de “processos de construção internos nos quais o sujeito dota de um significado especial o conteúdo da aprendizagem, relacionando “a nova informação” com os conceitos/esquemas relevantes preexistentes na sua estrutura cognitiva”, desta forma o fator que mais influência a aprendizagem são os conhecimentos e competências que o aluno já possui.

Humanista porque o aluno é o centro de todo o processo, pelo que há que respeitar a sua individualidade e liberdade e simultaneamente acompanhar a par e passo o seu processo de ensino-aprendizagem.



De acordo com estas perspetivas, a ênfase está nos processos interativos de aprendizagem, daí a necessidade de criar ambientes de ensino/aprendizagem, facilitadores do desenvolvimento integrado dos alunos. Obedecendo à conceção construtivista é necessário proporcionar aos alunos “situações em que as suas construções pessoais possam ser articuladas, desenvolvidas e confrontadas com construções formais aceites cientificamente. Só quando os alunos tomarem consciência das suas próprias ideias (pensar sobre o pensar), dos seus processos cognitivos (meta cognição) e do seu uso em situações problemáticas (transferência), poderão progredir no seu desenvolvimento intelectual (desenvolvimento cognitivo)” (NACEM, 1993: 19).

Esta visão não esquece que a aprendizagem deve ser orientada por objetivos gerais, que devem ser explicitamente enunciados no currículo, nos programas e, em particular, em cada módulo. O sistema modular não deve ser confundido com uma atomização de processos ou conteúdos, nem com um individualismo competitivo. Antes supõe que, em cada módulo, se efetue uma convergência de dinâmicas sociais propiciadoras do desenvolvimento integral do indivíduo (Orvalho, 2008).

Ainda assim, a organização curricular em sistema modular já tinha sido amplamente utilizada na formação profissional/profissionalizante na última década em vários países da Europa e Estados Unidos e objeto de várias críticas, nomeadamente devido ao seu carácter compartimentador de saberes. Pelo que a determinação pela administração central para a implementação do sistema modular nos planos curriculares nas disciplinas de todos os cursos profissionais, foi tudo menos pacífica. A polémica e a resistência surgiram sobretudo por parte alguns promotores e diretores pedagógicos, não tanto por razões ideológicas ou pedagógicas, mas pelo facto de, não havendo experiências desse modelo em Portugal no sistema de ensino, não existirem professores competentemente formados.

Todavia, “apesar da dificuldade de realização prática generalizada da estrutura modular, ela foi uma das bandeiras do potencial inovador do ensino profissional” (Montalvão e Silva, Silva, & Fonseca, 1996: 37), ao pressupor uma forma flexível e diversificada na organização da formação profissional, com implicações a vários níveis tais como o desenvolvimento curricular e as práticas pedagógicas e segundo Orvalho (1991: 1028) coordenadora da equipa do NACEM

a estrutura modular aparece (...) como uma estratégia pedagógica naturalmente potenciadora de uma dinâmica de inovação capaz de favorecer, não só o sucesso educativo e garantir a qualidade da formação, como também de quebrar resistências à mudança, sendo por isso precursora de uma reforma de mentalidades há muito tempo exigida pelo nosso sistema de educação-formação.

Ao desafiar a lógica convencional do ensino regular, não é difícil de imaginar os obstáculos imposto ao desenvolvimento modular que surgiram decorrentes das práticas docentes, da organização das turmas, das novas necessidades de recursos físicos e humanos (Montalvão e Silva, Silva, & Fonseca, 1996).

3. OS PLANOS CURRICULARES EM ESTRUTURA MODULAR

Em estrutura modular os conteúdos programáticos embora relevantes deverão ser introduzidos à medida das oportunidades, o mais importante é “desenvolver capacidades,



qualificar, clarificar, relacionar, transformar, tomar decisões sobre, resolver problemas, pensar criativamente, pensar sobre o pensar” (NACEM, 1992: 21). Pelo que, as características fundamentais da estrutura modular de um currículo são: a flexibilidade; a coerência interna e a potencialidade sistêmica e são estas as razões que levaram à “expansão da organização modular do ensino-aprendizagem, fracionando os conteúdos/atividades em partes cognitivas e operacionais, de modo a oferecer percursos flexíveis que possibilitem ritmos de progressão mais diferenciados ou mesmo individualizados” (NACEM, 1992: 11).

Assim, a organização em estrutura modular dos cursos profissionais envolve três níveis: concepção, realização e contexto. O primeiro, o nível da concepção, contempla os princípios psicopedagógicos estruturantes, os critérios para a organização modular e as perspectivas de desenvolvimento curricular. O segundo, nível da realização encerra a implementação das estratégias/atividades do processo de ensino/aprendizagem, a gestão do processo e a avaliação do processo e dos produtos da aprendizagem. O terceiro e último, o nível do contexto, uma nova “forma de pensar, organizar e administrar a escola (gestão pedagógica, espaços, tempos, etc), uma nova forma de ser e de estar na escola para todos os intervenientes (alunos, professores, meio escolar, comunidade)” (NACEM, 1992: 12).

Os cursos profissionais são portanto concebidos para proporcionar aos jovens uma preparação adequada para a vida ativa ou simultaneamente, a possibilidade de prosseguimento de estudos. Procura igualmente, aproximar a escola do mundo do trabalho e facultar aos alunos o contacto com empresas, com contextos de trabalho e com experiências profissionais e, simultaneamente, proporcionar o desenvolvimento integral do jovem, isto é, “preparar os jovens para o trabalho sem perder de vista a finalidade última e primeira do ato educativo: o desenvolvimento integral do indivíduo” (Cabrito, 1994).

Os planos curriculares foram inicialmente concebidos com duração da formação seria de 3600 h, distribuídas por três componentes, a sociocultural, a científica e a técnica/tecnológica ou prática, as duas primeiras com um peso de 25% (900 h) da formação e a última com um peso de 50% (1800 h), de forma a promover o desenvolvimento pessoal integral dos jovens através de uma boa formação geral, do conhecimento das ciências de base que fundamentam as tecnologias e/ou técnicas de um dado sector profissional e uma sólida formação técnica que possibilite aos jovens o desempenho de competências profissionais de um determinado sector de atividade.

A componente sociocultural, a formação geral é igual em todos os cursos e para todas as áreas de formação, a componente científica varia de curso para curso, tendo em conta as necessidades específicas de cada um, mas é igual para o mesmo curso independentemente da escola onde é ministrado. Dentro da componente sociocultural inclui-se uma nova disciplina pensada em termos de conhecimentos e competências para o mercado de trabalho a “área de integração”, que se centra “na aquisição de uma cultura profissional e de empresa e se define como instrumento de reflexão e ação sobre os diversos contextos de vida, entre os alunos e o trabalho” (Grácio, 1998). A componente técnica/Tecnológica/Prática varia necessariamente de curso para curso, além de que, no mesmo curso, pode variar de escola para escola espelhando o seu projeto educativo, que por sua vez, deve ser concebido de acordo com a relação entre a escola e o contexto local e a sua relevância para a integração dos jovens na vida ativa.



A reforma de 2004 e consequente uniformização dos planos curriculares é um duro golpe para uma oferta formativa que pretendia ser de uma aposta de iniciativa local, procurando estar adequada ao contexto económico, social e cultural envolvente, territorializando as iniciativas de formação (Azevedo,1991). Os novos programas emanados da administração central ficando assim confinados aos conteúdos pré-estabelecidos pois só assim é possível a sua generalização para todas as escolas de ensino secundário. Na Portaria nº 550C que regulamenta esta reforma, estão ainda previstos exames nacionais, o que impossibilita manter “abertos” os programas das disciplinas. Não deixando de manter sua autonomia na gestão pedagógica da formação, as escolas sobretudo as públicas, viram estreitado o campo de ação ao serem inundadas de normativos publicados para colmatar as lacunas criadas pela expansão desta oferta formativa de forma a encaixá-la no “normal” funcionamento desses estabelecimentos de ensino.

É no Decreto-lei nº 74/2004 de 26 de Março que se explicita as grandes alterações nos cursos profissionais, com a diminuição do número de horas de formação de 3600 para 3100 e consequente mudanças estruturais nas disciplinas, nos seus conteúdos e nas horas. A reestruturação dos planos curriculares leva a que as disciplinas estruturantes dos cursos, na componente científica e na técnica, tenham menos horas, sejam reorganizadas e algumas até extintas. A componente científica concentra-se em catorze disciplinas e que os programas sejam obrigatoriamente descaracterizados e descontextualizados para serem abrangentes, tornando os conteúdos mais próximos das mesmas disciplinas do ensino regular. Foram também drásticas, e até dramáticas, as alterações na componente técnica com a redefinição desta componente em rede para uma única matriz por curso, pondo de lado qualquer tipo de resposta às especificidades locais de formação.

É, contudo, importante realçar que passa a fazer parte integrante de todos os cursos a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) na componente técnica com 420 horas, onde os alunos estão diretamente ligados a atividades práticas no domínio profissional dos seus cursos e por isso, em contacto com o tecido socioeconómico envolvente (Portaria 550-C).

Muito recentemente a Portaria nº 550C/2004 de 21 de maio foi revogada pela Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro e estabelecer as novas normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais, sendo no entanto apenas significativas as alterações à avaliação. Mais tarde, a publicação a 10 de julho do Decreto-lei nº 91/2013 vem introduzir alterações nas horas de formação dos cursos profissionais, que agora poderão variar entre as 3200 e as 3440 horas. Este aumento incide sobre componente técnica para permitir aos alunos a aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões que facilitem quer a sua integração no mundo do trabalho quer o prosseguimento de estudos, com o alargamento da FCT, para 600 a 840 horas, mas com um prejuízo de 80 horas de formação em contexto de escola, na mesma área.

5. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM ESTRUTURA MODULAR

Segundo Marques (1993) é no regime de avaliação e progressão dos alunos nos cursos profissionais que se regista uma das inovações mais significativas ao pretender “a passagem de



um regime de progressão anual massificante e uniformizante para um regime individualizado e plural na lógica do respeito dos ritmos individuais de aprendizagem que a organização modular da formação permite” (idem: 63).

O regime de avaliação dos alunos das Escolas Profissionais foi inicialmente instituído pela Portaria nº 1243/90 de 31 de Dezembro e, dois anos depois, reformulado pela Portaria nº 423/92 22 de Maio. Nas reformas de 2004 e de 2012 as alterações vêm definidas na Portaria nº 550C/2004 de 21 de maio e Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro respetivamente.

Inovar criando um sistema modular para os cursos profissionais, como já atrás foi dito, levou à necessidade de explicitar a organização e gestão modular dos programas e, em especial, o regime de avaliação dos alunos. Este foi um dos pontos que mais polémica e contestação fomentaram no momento da sua implementação e, sendo uma novidade, obrigou a uma ampla difusão de informação para todos os atores deste novo processo de ensino/aprendizagem, através de diversas ações de formação por parte do GETAP.

A avaliação da aquisição dos conhecimentos e competências foi desde logo concebida para ser feita módulo a módulo, o que segundo Orvalho (1991: 1027) “torna a avaliação mais fiável que o exame final no fim da formação”, pois desta forma fomenta o “sucesso educativo, favorece a autoconfiança, contempla vários ritmos de aprendizagem e progressão é o que o garante da qualidade da formação” (Orvalho, 1991: 1027). De acordo com esta autora “a avaliação módulo a módulo encoraja pelo sucesso e motiva os alunos a avançar na formação (impulso cognitivo), já que alguns dos fatores que mais influenciam a formação são a curiosidade, o desejo de saber e a motivação” (idem: 1027).

5.1. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Apesar de desde logo definido pela Portaria 1243/90 de 31 de dezembro, o processo de avaliação só ficou claro com a Portaria nº 423/92 de 22 de maio, onde se considera que assume um carácter predominantemente formativo e contínuo, com o objetivo de informar o aluno acerca dos progressos, dificuldades e resultados obtidos na aprendizagem, esclarecer as causas de sucesso e insucesso, assim como estimular o seu desenvolvimento global nas áreas cognitiva, afetiva, relacional, social e psicomotora e, por fim, certificar os conhecimentos e capacidades adquiridos (Marques, 1993). Este regime de avaliação ao privilegiar a modalidade de avaliação formativa, apela também ao recurso da avaliação diagnóstica, a realizar no início de cada módulo.

Assim, nos cursos profissionais o modelo instituído para a avaliação dos alunos assenta “na conjugação equilibrada das duas modalidades” (Marques, 1993: 62):

- A avaliação sumativa, que se concretiza no final de cada módulo, depois de um processo de negociação entre professor e aluno, e no momento da conclusão do conjunto dos módulos de cada disciplina. Esta avaliação incide fundamentalmente no campo limitado dos saberes e dos saber fazer previstos nos respetivos módulos. Contudo, é de realçar que em estrutura modular apenas se regista o sucesso, pelo que o registo da avaliação só tem lugar quando o aluno atinge a nota mínima de 10 valores, na escala de 0 a 20 (Marques, 1993) e o insucesso é interpretado e descrito como indicação de que o aluno não interiorizou os saberes.



- A avaliação formativa é efetuada ao longo do processo de ensino/aprendizagem, pelo que tem um carácter sistemático e contínuo com a intervenção simultânea do professor e o aluno. Tendo um carácter regulador e retificativo, deve ser um processo de análise global de todos os elementos que intervêm no sistema de formação (Marques, 1993).

A reforma de 2004 mantém a essência do processo de avaliação ao reiterar que deve incidir “sobre as aprendizagens previstas pelos programas das disciplinas de todas as componentes de formação, mas também pela FCT e sobre as competências identificadas no perfil de desempenho à saída do curso” (Portaria nº 550C). O processo de avaliação deve contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, possibilitando “a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e reforço da confiança social no seu funcionamento”. Mantendo a natureza dos anteriores diplomas em relação à avaliação formativa, este diploma vem contudo subdividir a avaliação sumativa em interna e externa. A primeira compreende a avaliação feita módulo a módulo ao longo dos três anos de formação, ou seja avaliação de todos os módulos das diferentes disciplinas, assim como a FCT e a prova de aptidão profissional.

A segunda surge apenas para efeitos de prosseguimento de estudos e compreende a realização de exames nacionais a pelo menos três disciplinas, Português e duas da componente científica do curso em questão. Entretanto surge a Portaria nº 797/2006 de 10 de Agosto para “ajustar as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos profissionais de nível secundário” e extingue esta última avaliação, pelo que nunca foi concretizada.

A recente Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro veio modificar a forma de avaliação dos cursos profissionais, mas apenas para os alunos que pretendem prosseguir para o ensino superior, reintroduzindo a avaliação sumativa externa nos termos e para os efeitos previstos no artigo 29.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, isto é, a avaliação incide sobre a disciplina de Português e numa disciplina trienal e noutra bienal da componente de formação específica, todas elas escolhidas de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos.

Estando especialmente vocacionados para a qualificação de jovens para o mercado de trabalho, os cursos profissionais, como todos os cursos das vias profissionalizantes, conferem dupla certificação, o 12º ano e a qualificação profissional de nível IV, possibilitando aos alunos o prosseguimento de estudos para o ensino superior. Portanto, foi com alguma consternação que estes alunos viram transformada a forma de acesso ao ensino superior, até porque a legislação publicada em fevereiro entrou de imediato em vigor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica. Anos 90*. Porto. Edições ASA.

Azevedo, J. (2009). *O ensino profissional: analisar o passado e olhar o futuro*. Universidade Católica. Lisboa

Cabrito, B., G., (1994). *Formação em Alternância: conceitos e práticas*. Lisboa. Educa



Grácio, S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal*. Coleção Estudos e documentos Instituto Piaget.

Marques, M. (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um Campo Potencial de Inovação*. Lisboa. EDUCA

Montalvão e Silva, J.; Silva, A.; & FONSECA, J. (1996). *Relatório de avaliação do sistema das escolas profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.

NACEM – Orvalho, L.; Graça, M.; Leite, E.; Marçal, C.; Silva, A. & Teixeira, A. (1992). *A estrutura modular nas escolas profissionais. Quadro de inteligibilidade*. Porto: GETAP-ME.

NACEM – Orvalho, L.; Graça, M.; Leite, E.; Marçal, C.; Silva, A. & Teixeira, A. (1993). *Estrutura modular nas escolas profissionais*. Porto: GETAP-ME.

Orvalho, L. (1991). A Estrutura Modular: Um Modelo Organizativo de Formação Profissional. In GETAP (org.) *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para a Educação Tecnológica e Profissional* (pp. 1026 a 1028) Porto: Ministério da Educação.

Orvalho, L. & Silva, R. (2008). O desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas. Comunicação apresentada no V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas, no tema “ O trabalho docente e a organização pedagógica da escola”, na Universidade de Aveiro.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 26/89 de 1989-01-21

Decreto-Lei n.º 70/93 de 1993-03-10

Decreto-Lei n.º 4/98 de 1998-01-08

Decreto-Lei n.º 397/88 de 1988-11-08

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 2004-03-26

Portaria n.º 797/2006 I de 2006-08-10

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 2012-07-05

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 2013-07-10

Despacho Normativo n.º 194-A/83 de 1983-10-21

Lei n.º 46/86 de 1986-10-14

Portaria n.º 423/92 de 1992-05-22

Portaria n.º 1243/90 de 1990-12-31



Portaria n.º 550-C/2004 de 2004-05-21

Portaria n.º 74-A/2013 de 2013-02-15

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORMA DE EDUCAÇÃO SOCIAL E MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Daniel Rodrigues Silva Fernandes VARELA I

daniel.varela@aedu.com

UNIVERSIDADE BANDEIRANTE ANHANGUERA

RESUMO

A educação ambiental pode contribuir para qualificar a percepção, de modo a que as pessoas sintam-se parte do ambiente e, nessa integração, percebam que as alterações que nele ocorrem também impactam cada indivíduo. O curso de Formação Básica em meio ambiente para os conselheiros do Conselho Regional de Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Cultura de Paz da Subprefeitura Itaim Paulista, foi desenhado para contribuir para a percepção de fenômenos e relações socioambientais e, também, almejando que, capacitados, os conselheiros possam atuar como multiplicadores em suas respectivas comunidades, capazes de discutir questões ambientais contemporâneas e, possam também mobilizar a sociedade para melhorar a qualidade de vida de todos. Essa formação de conselheiros visa a qualificar e ampliar a atuação do Conselho, criado (2009), pois o programa propõe a discussão de assuntos que podem ser observados nas ruas de suas comunidades, trazendo de volta o sentimento de pertencimento e o olhar sensível para as questões ambientais locais. O objetivo deste trabalho é analisar essa experiência na sua possível capacidade de alcançar os objetivos e, também, de ser reproduzida para outros Conselhos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Educação Ambiental, Meio Ambiente, Conselho.



INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade humana tem vivido uma série de eventos e nem sempre se dá conta das conseqüências de suas ações diretas e indiretas na natureza.

Assim, com o olhar fragmentado, a sociedade torna e transforma os espaços em vive de maneira rápida, de forma a não prover tempo de adaptação dos demais seres vivos e isso implica a necessidade de perceber o ambiente, para minimizar os impactos negativos e até mitigar impactos produzidos por ações de gerações anteriores.

1. PERCEPÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cada indivíduo percebe, reage e responde diferentemente frente às ações sobre o meio. As respostas ou manifestações são, portanto, resultado das percepções, dos *processos cognitivos*, julgamentos e expectativas de cada indivíduo. Embora nem todas as manifestações psicológicas sejam evidentes, são constantes, e afetam nossa conduta, na maioria das vezes, inconscientemente, segundo Fernandes et. al (2009).

Uma das manifestações mais comuns de insatisfação da população é o vandalismo. Condutas agressivas em relação a elementos físicos e arquitetônicos, geralmente públicos, ou situados próximos a lugares públicos. Isso se dá na grande maioria, entre as classes sociais menos favorecidas, que no dia-a-dia, estão submetidos à má qualidade de vida, desde a problemática dos transportes urbanos, até a qualidade dos bairros e conjuntos habitacionais em que residem, hospitais e escolas de que dependem, etc.

Assim, o estudo da percepção ambiental é de fundamental importância para que possamos compreender melhor as inter-relações entre o homem e o ambiente, suas expectativas, satisfações e insatisfações, julgamentos e condutas.

1.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental (EA) é utilizada como ferramenta dos processos educativos e também dos processos de sensibilização, por ser uma forma de resgatar valores e sentimentos, como o de preservação e de pertencimento.

De uma maneira geral, a EA não deixa de ser puramente um processo educativo, apenas usando como base o ambiente local e global, como pano de fundo para os problemas que atingem toda a humanidade, em especial as pessoas que vivem nas grandes cidades, como a cidade de São Paulo.

Ao perceber que as questões estão ligadas a humanidade, assim como, podemos perceber que as questões de mudanças de paradigmas somente estão relacionadas na forma em que as pessoas percebem o seu entorno, pode-se discutir as questões como mudança e perspectivas do que se necessita ou deseja de melhor para si e para seu grupo.

De um modo geral, os autores têm a mesma visão de Educação Ambiental (EA), assim para Reigota (1994) Educação Ambiental pode ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania e nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.



Os trabalhos de educação ambiental no Brasil, são pautados também por uma visão sistêmica atribuída por conta da Lei Federal nº 9597/99, e que traz o seguinte entendimento:

entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

1.2. MOBILIZAÇÃO

Observa-se que em relação às áreas verdes de preservação permanente há uma ignorância quanto ao papel das mesmas na ecologia urbana, na qual sua função é de dar equilíbrio (diminuindo os impactos da mesma) às ocupações ditas tradicionalmente urbanas. As áreas de preservação permanentes nas cidades têm uma função urbana, portanto: não se trata de um uso não urbano (Braga & Carvalho, 2000).

Assim, segundo Branco (1989), embora as áreas verdes possam exercer uma limitação de ação depuradora e sem dúvida, um efeito atenuador das elevadas temperaturas nas cidades tropicais, a principal razão de sua existência na forma de jardins e de arborização de ruas, de natureza estética e urbana, se opções ao sentido original de elementos de um ecossistema.

Este estudo tem por objetivo apresentar uma ação intervencionista em EA, na forma de um curso dirigido aos conselheiros do CADES Itaim, sob a denominação de “Formação Básica em Meio Ambiente – Capacitação para Conselheiros”, implantado pela Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente, realizado pela Divisão Técnica de Gestão Descentralizada Leste 3, da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente do Município de São Paulo, SP, Brasil.

2. O PROCESSO E ATIVIDADES

O trabalho foi realizado com os Conselheiros de Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Cultura de Paz da Subprefeitura Itaim Paulista/Vila Curuçá, que está localizado no extremo Leste da Cidade de São Paulo.

Essa região administrativa conta com o uma área de 21.720 km² e população de 373.127 mil habitantes.

A Subprefeitura Itaim Paulista, de acordo com os indicadores de qualidade da Organização Rede Nossa São Paulo (www.nossasaopaulo.org.br) possui uma realidade crítica quanto as questões ambientais, podem ver visualizadas nos indicadores abaixo:

- Área verde por habitante em 2000: 0,92 m².

Cerca de 30% (trinta por cento) das denúncias ambientais são por conta de manejo irregular de árvores (podas, cortes, supressão) e outros 30 e 20% (trinta e vinte por cento) respectivamente quanto a deposição irregular de resíduos sólidos e ocupação de área de preservação permanente APP (Dados DGD Leste 3).

Essas características inspiraram e informaram a construção da proposta do Curso, num processo dialógico com os princípios e orientações da Educação Ambiental.



3. O CURSO

Essas características inspiraram e informaram a construção da proposta do Curso, num processo dialógico com os princípios e orientações da Educação Ambiental.

3.1. MÉTODO

O método adotado nas ações em educação ambiental, no Curso “Formação Básica Em Meio Ambiente – Capacitação De Conselheiros De CADES Itaim Paulista” fundamentou-se no método participativo, de modo a permitir que as pessoas participem ativamente na obtenção do objetivo educativo proposto, sendo protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

As informações foram articuladas de forma transversal, para que houvesse, assim, tanto construção de conhecimento como a reflexão de valores.

As atividades foram desenvolvidas entre aulas discursivas/ participativas e a aplicação de dinâmicas para que se fosse fixado o conteúdo de cada aula.

O DGD Leste 3 tem como princípio fundamental suscitar a reflexão das questões sócio-ambientais na cidade de São Paulo. Considerando que as questões ambientais são tratadas no sistema da cidade como tema transversal de ensino, propusemos o curso Formação Básica Em Meio Ambiente – Capacitação De Conselheiros De CADES Itaim Paulista como metodologia capaz de auxiliá-los neste processo.

3.2. OBJETIVOS

Como objetivo geral, o curso é capacitar conselheiros para trabalhar com temática ambiental enquanto metodologia que permite desenvolver a transversalidade do tema meio ambiente. Já, como objetivos específicos, levam os participantes do curso a identificar os princípios norteadores da educação ambiental, discutir os principais problemas ambientais da cidade de São Paulo, apresentar os conceitos ambientais que podem ser trabalhados nas atividades do conselho e por fim instrumentalizar os participantes para a elaboração e desenvolvimento projetos ambientais no âmbito de sua região.

3.3. CRONOGRAMA

Foi desenvolvido um cronograma de aulas que contemplasse alguns assuntos importantes de serem tratados em uma formação básica, foram levados em consideração os temas relacionados ao nome do conselho como: Conceitos e Princípios de Meio Ambiente (histórico das questões ambientais contemporâneas), Desenvolvimento Sustentável e boas práticas, Agenda 21, Carta da Terra e Cultura de Paz, Conselho e Conselheiros, Proposta de projeto e Visita Técnica.

3.4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Tendo uma visão global, foi elaborado assim um cronograma de aulas que abarcasse o conteúdo utilizado na trilha, de forma que não compartimentalizado e sim de forma linear e transversal para ser usada do Ensino Infantil até o Ensino Médio.



As aulas foram montadas através de auxílio dos técnicos que já possuíam vivência ou formação relacionada a planejamentos.

1ª Aula – Conceitos e princípios de Meio Ambiente

A temática Meio Ambiente foi eleita para ser o tema da aula inicial, de forma que se pudesse ser abordado o tema de forma a sensibilizar e proporcionar aos participantes uma visão ampla sobre o assunto e o relacionar com cidadania. Esta aula ocorreu na Casa de Cultura Itaim, onde foi apresentada uma cronologia dos eventos ambientalistas importantes e marcos históricos da Educação Ambiental.

2ª Aula – Desenvolvimento Sustentável e Boas Práticas

Nessa aula é proporcionada aos participantes uma visão sobre consumo de bens naturais renováveis e não renováveis, podendo assim propiciar uma reflexão em suas ações cotidianas e bem como, as conseqüências das ações coletivas sobre o meio natural. Foi apresentado ao grupo, a questão conceitual dos 3 R's e também boas práticas do dia-a-dia para minimizar os impactos a natureza.

3ª Aula – Agenda 21, Carta da Terra e Cultura de Paz

Essa aula teve como finalidade a apresentação do histórico da Agenda 21, no aspecto global e local, apresentação do conceito da Carta da Terra, bem como suas premissas e partir do entendimento das duas ferramentas de planejamento o aspecto da Cultura de Paz e da relação de Não Violência e convivência pacífica.

4ª Aula – Conselhos e Conselheiros

Com a proposta de discutir a função, conceito e atuação como conselho e conselheiros, é apresentado conceito genérico que promove uma discussão sobre o tema e trata-se também, o tema: ética e moral, apresentando as definições, exemplificando atitudes e pensamentos.

Como proposta de exercício é proposto a construção de um código de convivência, baseados nos conceitos trabalhados na aula.

5ª Aula – Elaboração de Projeto

Nesta aula é apresentado aos participantes a formatação básica de um projeto escrito, em suas bases de estrutura e avaliação, baseadas na ABNT (Associação de Normas Técnicas) e outras normas para elaboração de projetos.

Para que haja assimilação do conteúdo, é proposto um trabalho coletivo de construção de um projeto, que poderá ou não ser executado pelo conselho, dentro do âmbito de suas atribuições.

6ª Aula – Visita Técnica/ Visita de Sensibilização



Na visita, os participantes poderão observar as questões discutidas durante o curso, como por exemplo: depósito de resíduos de forma inadequada, plantio de árvores depredadas, poluição das águas, de solo, entre outros assuntos que foram tratados durante o curso.

A visita foi planejada para acontecer no Parque Linear da Água Vermelha, que está dentro do território da Subprefeitura Itaim Paulista,

4. AVALIAÇÃO E RESULTADOS

A avaliação foi proposta com a finalidade de medir qualitativamente a mudança na percepção ambiental por parte dos participantes do curso e, bem como, avaliação a qualidade do curso, para que assim possa melhorado ou modificado conforme a necessidade para uma nova turma.

Tendo isso em vista, foi proposta uma avaliação escrita, baseada somente na experiência e expectativa dos participantes, não havendo a necessidade de identificação.

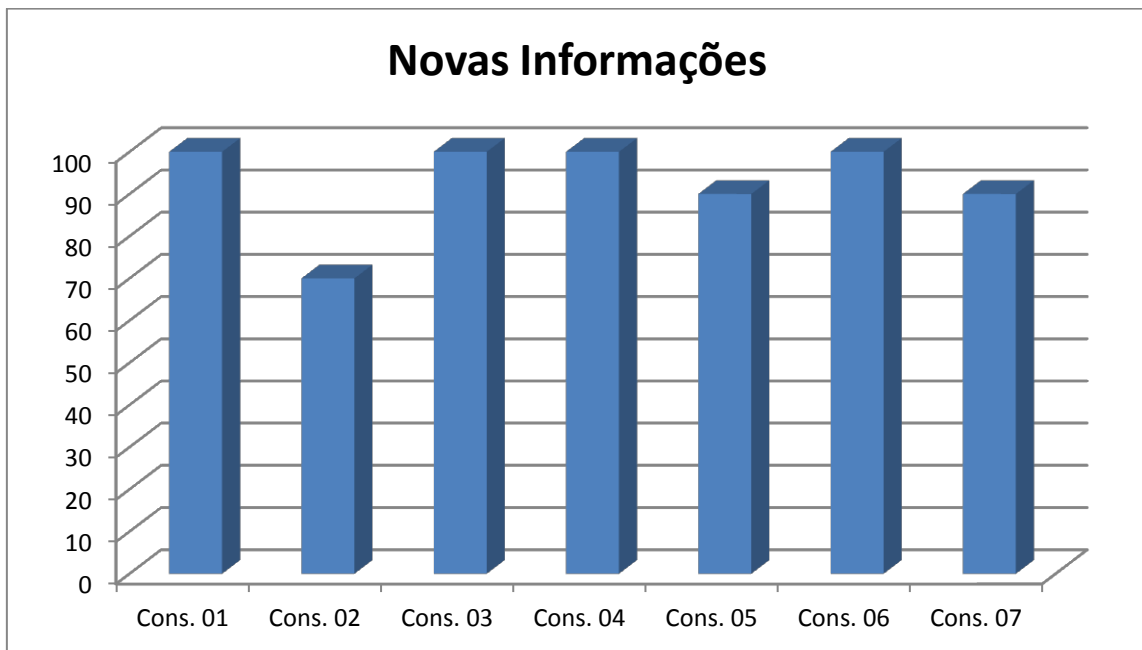


Figura 2: Tabela de avaliação dos participantes quanto a novas informações.

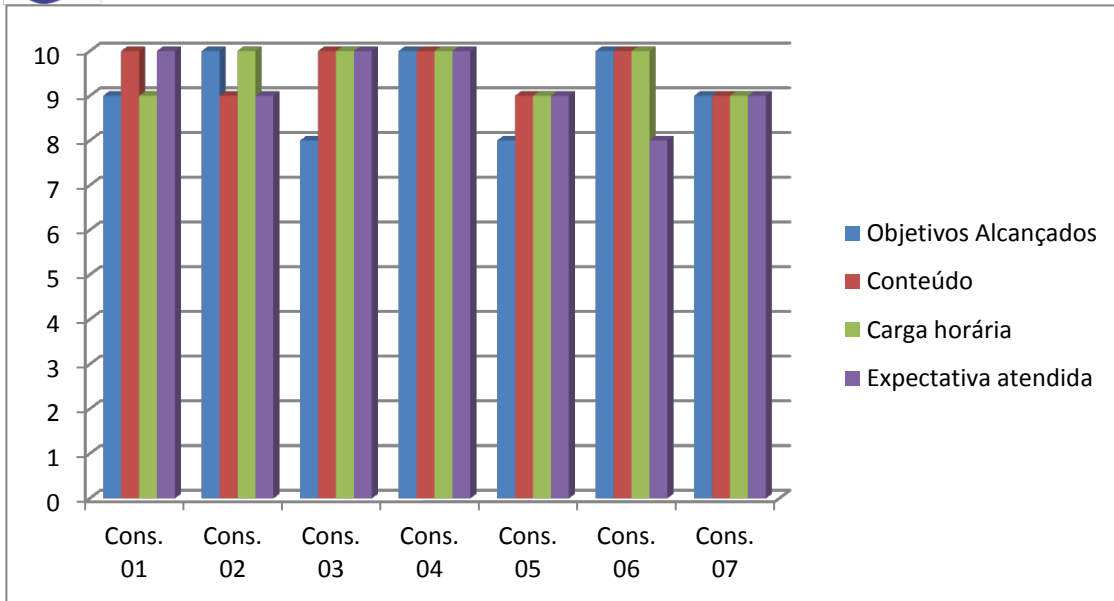


Figura 3. Avaliação Geral do Curso de Formação Básica

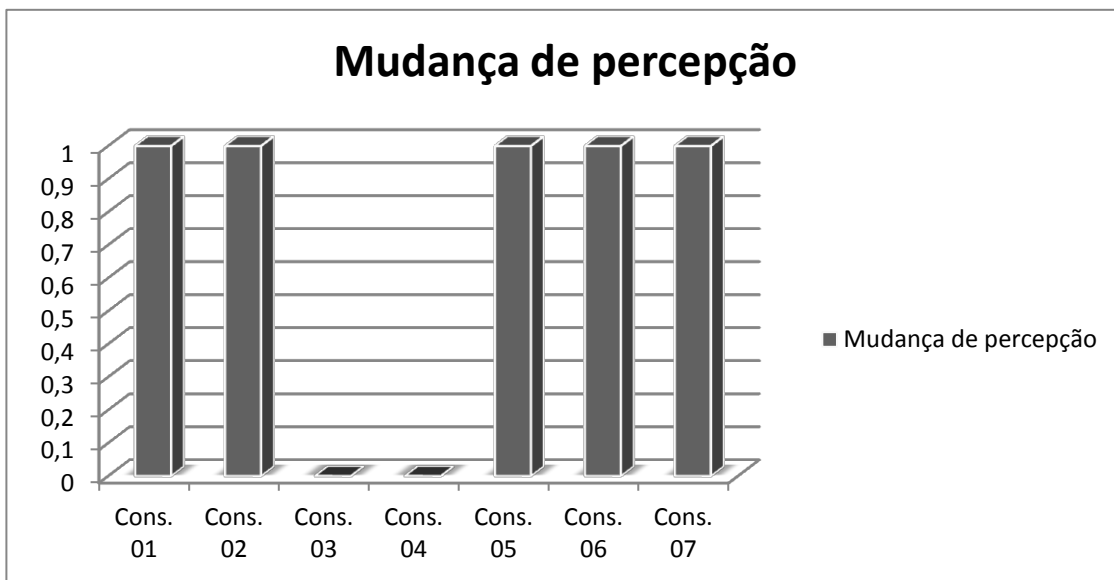


Figura 4. Mudança de Percepção Ambiental

*Considerando que 1 (um) significa sim, houve mudança na percepção e 0 (zero) não ou não respondeu a questão na avaliação.

Uma vez realizado e de acordo com a avaliação recebida os objetivos foram alcançados, porém, com base nas sugestões e observações da própria equipe algumas situações podem ser re-planejadas ou readequadas como:

- As aulas devem ocorrer em outro lugar que não seja a Casa de Cultura, visto que o barulho intenso prejudica a assimilação de informações (como sugerido na avaliação)



de um conselheiro), podendo ser realizado em sua totalidade (com exceção das aulas em que se realizam caminhadas em um parque) na Subprefeitura .

- Introdução de novas dinâmicas que determinarão o entrosamento do grupo bem como que possam ser reproduzidas pelos conselheiros com seus pares.

Reavaliação periódica dos participantes do curso para que se faça dessa forma um processo dinâmico de verificação de uso das informações fornecidas durante o curso.

CONCLUSÃO

Com o curso de formação foi possível discutir os aspectos regionais e globais da questão ambiental, sendo que a mudança nos paradigmas como: consumo, redução e ações diretas do homem na natureza propiciaram uma reavaliação nas propostas de cada indivíduo, promovendo assim uma auto análise de sua participação no conselho e de suas ações como agente modificador da sociedade.

Dentre as ações do curso era prevista uma avaliação da região; Foi realizada uma visita para que os participantes percebessem e solidificassem toda a informação construída durante as aulas;

Nessa visita foi incentivada a percepção da interação, modificação e toda a necessidade de trabalho junto a população e a esfera governamental para que a qualidade ambiental local seja modificada.

Pela análise conclui-se que é necessário que as pessoas se dêem conta das áreas verdes no ambiente urbano são passíveis de serem utilizadas no trabalho de Educação Ambiental.

Ao mesmo tempo em que o trabalho de interação homem/ambiente é desenvolvido, também há um componente extremamente importante, o resgate da identidade ambiental local.

Com a proposta do curso finalizada, percebeu-se através das avaliações que a percepção ambiental dos participantes mudou, criando uma necessidade implícita de alterar as condições ambientais de sua região.

O curso estimulou os participantes a buscarem outros pares e parcerias para implantação de ações concretas de modificação dos espaços públicos e de sensibilização de olhares.

Essa experiência sugere que é oportuno multiplicar oportunidades de educação ambiental nas diferentes regiões da cidade, alcançando os Conselheiros dos Conselhos de Desenvolvimento Sustentável e Cultura de Paz das Subprefeituras, contribuindo para que alcancem, nas respectivas regiões, o papel de protagonistas do processo de transformação da percepção e atuação ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braga, R. & Carvalho, P. F. (Orgs.) (2000). Estatuto da cidade: política urbana e cidadania. Rio Claro: LPM-IGCE-UNESP, 2000. pp 41-59.

Branco, S. M. (1989). *Ecossistema: uma abordagem integrada dos problemas do meio ambiente*. São Paulo: Edgar Brucher.



Fernandes, R. S.; Souza, V. J. de; Pelissari, V. B. & Fernandes, S. T. (2009). *Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental*. Rede CEAs – Rede Brasileira de Centro de Educação Ambiental. Acesso 15 de agosto de 2011. em http://www.redeceas.esalq.usp.br/noticias/Percepcao_Ambiental.pdf

Reigota, M. (1994). *O que é educação ambiental*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

Cascino, F. (1999) *Educação ambiental, princípios, história e formação de professores*. 2 ed. São Paulo: Senac/SP.

Dias, G. F. (2001) *Educação ambiental – princípios e práticas*. 7 ed. Revisada. São Paulo: Gaia, 2001.

Fagionatto, S. (s/d) *Percepção ambiental*. Acesso setembro, 07, de 2013. http://educar.sc.usp.br/biologia/textos/m_a_txt4.html.

Gonçalves, C.W. P. (1996). *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

Guzzo, P. (s/d). *Educação ambiental através de visão integrada de bacia hidrográfica via internet*. Acesso em agosto, 15, de 2011 Disponível em: <http://educar.sc.usp.br/biologia/prociencias/areasverdes.html>

Henry, W. (2001). *Dicionário de ecologia e ciências ambientais*. 2 ed. São Paulo: UNESP/Melhoramentos

Jacobi, P. et al. (2001) *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexos e experiências*. 1 ed. São Paulo.

Macedo, L. R. G. et al. (s/d). *Pesquisas de percepção ambiental para o entendimento e direcionamento da conduta ecoturística em unidades de conservação*.

Noal, F.O. et. al (1998). *Tendências da educação ambiental brasileira*. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC,

Odum, E.P. (1988). *Ecologia*. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan.

Oliveira, K. A, Corona, H. M. P. *A percepção ambiental como ferramenta de propostas educativas e de políticas ambientais*. ANAP Brasil – Revista Científica, Ano I nº I, julho/2008.

Prado, F.G. (1999). *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez.



Philippi JR, A. Pelicioni, M. C. F. (2002). *Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos*. 2 ed. São Paulo: Signus.

Reigota, M. (2002) *Meio ambiente e representação social*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

Sato, M. (2002). *Educação ambiental*. 1 ed. São Carlos: RiMa.

Sauvé, L. (1966). Environmental education and sustainable development: a further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1:7-34.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE GERAÇÃO DE EMPREGO E DE CULTURA E LAZER: O JOVEM DA EJA EM FOCO

Vanilda PEREIRA I vanildaap@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS/ FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RESUMO:

O presente artigo é resultado de uma investigação preliminar que tem como objetivo apontar se jovens de 15 a 17 anos e que são estudantes da Educação de Jovens e Adultos em escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte usufruem das políticas de trabalho e de cultura e lazer oferecido na cidade. Para tanto utilizamos referencial bibliográfico que analisa a temática juventude e trabalho; foi feito levantamento dos programas de cultura e lazer existente na prefeitura de Belo Horizonte cujo foco é os jovens nesta faixa etária e a realização da escuta dos estudantes através de pesquisa de interesse. Constatou-se que os estudantes usufruem pouco dos programas existentes de geração de trabalho e de cultura e lazer no município de Belo Horizonte. Os principais fatores identificados na pesquisa que são obstáculos para a utilização de tais serviços são: a dificuldade de acesso pelo desconhecimento, pelo desinteresse, pela pouca identificação com o que é oferecido e pelo horário incompatível. Percebeu-se também que a conformação econômica social é fator preponderante para a inserção precoce deste jovem no mercado de trabalho e que é necessário, na elaboração das políticas para este segmento, a não dissociação do contexto social onde os jovens vivem bem como o reconhecimento dos vários perfis que os caracterizam.

PALAVRAS-CHAVE: juventude, trabalho, cultura e lazer.



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vários setores sociais têm se dedicado à discussão sobre a juventude. Compreender a juventude tornou-se um desafio prioritário para os gestores de políticas públicas. As abordagens principais associavam a juventude ora como um problema social, ora como desprovida de identidade sendo reconhecida apenas como fase transitória para a vida adulta (Aquino, 2009: 25).

Entre os vários temas associados à necessidade de compreender as demandas da juventude, aqui considerada como sendo constituída por jovens de 15 a 29 anos (UNESCO, 2004: 25) foram analisadas as políticas de geração de emprego para adolescentes que impactam sobre estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas municipais de Belo Horizonte. O foco da observação foram os adolescentes que estão na faixa etária entre 15 e 17 anos

A escolha desta faixa etária se deu em função de percebermos uma lacuna na elaboração de políticas públicas para este seguimento da juventude e por sentirmos a necessidade de perceber se há o impacto das políticas existentes sobre o estudante da Educação de Jovens e Adultos em escolas do município de Belo Horizonte.

A Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte é uma modalidade de ensino que tem como principal objetivo garantir o direito a educação para aqueles estudantes que por algum motivo não conseguiram exercê-lo na idade esperada. Em Belo Horizonte há em torno de 750 turmas de EJA distribuídas nas nove regionais administrativas. As turmas estão vinculadas a cerca de 110 escolas municipais atendendo em torno de 20.000 estudantes na faixa etária a partir de 15 anos, sem limite máximo de idade (SMED, 2011: 78).

Hoje se compreende que não há uma única juventude, mas sim juventudes e nesta perspectiva entendemos que o grande desafio é propor políticas públicas que consigam atender a tantas especificidades. Ou seja, de criar políticas públicas universalizantes e que ao mesmo tempo contemple aos vários grupos de jovens existentes tanto na periferia quanto nos bairros mais centrais da cidade, com interesses culturais distintos, mas, que são convergentes em alguns momentos. Que atenda jovens com projetos de vida diferentes, mas que trazem em si características em comum, como a inquietação e a rebeldia e que são marcados pelas regras de sobrevivência estabelecidas pelo lugar onde vivem. Uma vez que de acordo com Canesin, Chaves e Queiroz (2001: 2)

Compreendida como uma fase da vida, a juventude (...) agrega alguns atributos próprios, modos de agir, de pensar e de entender o mundo que evidenciam as condições históricas e culturais constituintes da forma de ser jovem na sociedade. Para o seu estudo, revela-se de importância o processo de elaboração dos seus valores, das suas opiniões, da sua forma de se relacionar, de expressar sua afetividade, seus conflitos e expectativas.

Em decorrência destas especificidades sabemos que o perfil dos estudantes que temos nas escolas municipais de Belo Horizonte é também heterogêneo. Muitos destes estudantes pelas características de suas famílias passam pelo processo de ensino e aprendizagem de forma tranquila. Adaptando-se as metodologias de ensino, estes estudantes na maioria das vezes passam despercebidos nas estatísticas que servem para apontar a necessidade de elaboração



de projetos especiais nas escolas uma vez que não perturbam a ordem estabelecida a ponto de demandar uma intervenção específica.

Outros, no entanto, não se adequam ao fazer diário das escolas e são frequentemente objetos de intervenções pedagógicas cujo principal objetivo é garantir a aceitação da cultura escolar, bem como permitir o seu desenvolvimento cognitivo. Estas ações imediatas propostas pelas escolas dentro daquilo que é de sua atribuição nem sempre alcançam o objetivo esperado.

Entendendo que os dois perfis de jovens descritos anteriormente estão presentes nas turmas de educação de jovens e adultos das escolas do município de Belo Horizonte, procuramos perceber como as políticas de geração de emprego têm atendido as suas expectativas. Conforme Aquino (2009: 10) acreditamos que

não basta romper o círculo vicioso entre inserções precárias, abandono da escola e desalento, que marcam a trajetória de parte significativa deste segmento no mundo do trabalho; é necessário também promover condições que respeitem as especificidades do trabalho juvenil, compatíveis com as outras dimensões relevantes desta e para esta etapa de vida, com suas respectivas peculiaridades.

A investigação e a escuta dos estudantes se deu através da realização de uma pesquisa exploratória. Os dados levantados foram base para tentar perceber até que ponto as políticas de geração de emprego estão atendendo às suas demandas de interesse e de necessidade e buscou-se analisar os dados utilizando como referencial teórico os estudos sobre as políticas públicas voltadas para a juventude no âmbito da geração de emprego e de cultura e lazer.

1. O MUNDO DO TRABALHO OU A “MORATÓRIA SOCIAL”

No que diz respeito ao conceito de moratória social tomamos como referência a abordagem apresentada por Roberto González (2009). O seu levantamento sobre políticas de emprego do governo federal no período de 2003/2008 tem como pano de fundo os problemas relativos à transição da escola – trabalho e a questão do desemprego juvenil como reflexo das mudanças mais amplas do mundo do trabalho, além de considerar que o trabalho precoce faz parte da realidade da América Latina. O autor discorre sobre dois aspectos: os jovens e o mundo do trabalho, e, políticas de emprego para jovens.

No primeiro ponto – os jovens e o mundo trabalho – um dos aspectos mais significativos é a retomada do conceito de moratória social. “Moratória social – um crédito de tempo concedido ao indivíduo que protela sua entrada na vida adulta e possibilita experiências e experimentações que favorecerão seu pleno desenvolvimento, especialmente em termos de formação educacional e aquisição de treinamento” (Margulis & Urrest, 1996, apud Aquino, 2009: 26).

Neste sentido os autores partem do princípio de que o adiamento da entrada no mundo do trabalho seria inerente à condição juvenil.

González (2009) afirma, no entanto, que a saída da escola e a entrada no mundo do trabalho não acontecem de forma linear. Este movimento por vezes se sobrepõe ou se desvincula. Ou seja, a moratória social não acontece da mesma forma para todos os jovens. Alguns se inserem no mundo do trabalho enquanto estudam. Outros abandonam a escola, outros o fazem de



forma linear. Grande parte dos jovens das classes menos favorecidas, tendem a sair da escola por volta dos 18 anos de idade, independente da etapa de escolarização.

Esta diferenciação na entrada no mundo do trabalho também pode ser percebida de acordo com González (2009) em relação a homens e mulheres. As mulheres na faixa etária de 15 a 17 anos tendem a abandonar mais os estudos, retornando a partir dos 18 anos por se recusarem cada vez mais a executar trabalho doméstico não remunerado.

No entanto percebe-se também que há um decréscimo no número de jovens de ambos os sexos na faixa de 15 a 17 anos a procura de trabalho em contrapartida cresceu o número de mulheres com idade entre 18 a 29 anos no mercado de trabalho (González 2009).

A falta de oferta de trabalho para a juventude ocorre em função da lógica da economia que prioriza o desenvolvimento econômico em detrimento do social.

De acordo com pesquisa realizada por González (2009) apesar de haver retração na oferta de trabalho tanto para os jovens quanto para os adultos, os jovens nas regiões metropolitanas têm as mesmas chances de entrar no mundo do trabalho que um adulto. No entanto a probabilidade de não permanecer nele é maior. Os jovens mantêm-se por menos tempo no emprego. O autor, no entanto, não analisa as causas da não permanência dos jovens por muito tempo no emprego.

O governo federal num primeiro momento passou a investir em políticas centradas em cursos de qualificação profissional e no incentivo à contratação de jovens, o que sob certas condições pode facilitar a entrada do jovem no mercado de trabalho. Mas por outro lado com a oferta de postos de trabalho inferior a demanda por emprego, a tendência foi a de aumentar a concorrência entre trabalhadores adultos e jovens.

Com a empregabilidade crescendo a qualificação torna-se um diferencial mais significativo na formação do jovem, porém é necessário que as empresas garantam maior estabilidade no emprego e maiores salários. Ou seja, é necessário que os patrões percebam a dinâmica econômico-social para que os programas de qualificação tragam para os jovens o retorno esperado, uma vez que há políticas de incentivo à contratação dos mais jovens fundamentadas basicamente na redução dos seus custos. O subsídio poderia, no entanto, de acordo com González (2009) gerar um efeito colateral que seria a demissão ou não contratação de adultos para alguns postos de trabalho dando preferência à contratação do jovem.

Outra forma de garantir a empregabilidade seria isentar estes contratos de algumas normas trabalhistas, o que seria uma variante da política de subsídios. O que provavelmente não seria atraente para os jovens em função da oferta de empregos precários.

Nesta mesma perspectiva foi criado, durante o governo Lula (Lei 10.748/03), o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para jovens (PNPE). Tal programa não encontrou adesão por parte dos empregadores que criticaram as várias restrições quanto ao tipo de contratação e demissões argumentando que não seria interessante. Ou seja, mais uma vez a solução esbarra nas dificuldades geradas pelos interesses econômicos em detrimento do interesse social. Embora o programa ainda exista, opera atualmente, associando qualificação profissional, intermediação e prestação de serviços comunitários através dos Consórcios Sociais da Juventude (CSJ) (González, 2009: 124).



González (2009) afirma que outra variante dos programas de geração de trabalho é o incentivo a montagem de negócios próprios, combinando formação para gestão e elaboração de um plano de negócios, com linha de crédito específica via FAT Fundo de Amparo ao Trabalhador. Por seu turno as chances de sucesso do auto-emprego têm desestimulado os jovens uma vez que também este tipo de ocupação depende do ambiente econômico vigente. Por outro lado poucos jovens e adultos conhecem as instituições que oferecem os programas, uma vez que a divulgação é pequeno em Belo Horizonte.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte através do Programa Municipal de Qualificação, Emprego e Renda tem ampliado oportunidades de qualificação profissional e de inserção ao primeiro emprego para a população de Belo Horizonte o que de certa forma amplia as oportunidades também para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Por seu turno a Secretaria Municipal de Educação através da do Programa Pão-Escola tem oferecido oportunidades de qualificação para estes estudantes no segmento de panificação. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação têm procurado incentivar os estudantes a participarem de programas do governo federal como o Pronatec Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego que é resultado da parceria entre o Ministério do Turismo e da Educação.

Em decorrência de atuarmos diretamente na organização e no monitoramento da Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte percebemos que as possibilidades de qualificação e de trabalho têm sido ampliadas atualmente, mas, os jovens da EJA têm se deparado com alguns obstáculos para acessar estas qualificações como, por exemplo, a pouca flexibilidade de horário, a idade mínima exigida, o interesse dos estudantes.

Nas conclusões finais de González (2009) o autor alertou para o fato de que é importante criar a inserção do jovem ao primeiro emprego, mas, também que é preciso garantir que os adultos – que são aqueles que garantem a sobrevivência dos jovens - tenham bons salários, boas condições de trabalho e tenham garantidos direitos fundamentais como educação e saúde de qualidade, moradia, alimentação, lazer. Tornando possível criar uma infra-estrutura que também garanta aos jovens condições de optar entre se preparar e se qualificar melhor antes de ingressar no mundo do trabalho ou buscar o primeiro emprego.

É necessário, também, criar políticas de inclusão no trabalho e de qualificação que não se consolidem apenas como mecanismo de prevenção de criminalidade. De acordo com Novaes (2009: 16), a partir do final do século XX a “reinscrição escolar e a capacitação para o trabalho eram vistos como antídotos à violência e à fragmentação social, e não como direitos dos jovens.”

2. O DIREITO A SERVIÇOS E ATIVIDADES CULTURAIS

Para pensarmos nos jovens como sujeitos de direitos necessitamos nos distanciar da noção desenvolvimentista que perpassa as discussões sobre infância e adolescência. Por noção desenvolvimentista¹ aqui consideramos os fundamentos da psicologia do desenvolvimento que apresenta a infância e a juventude como etapas da formação do sujeito adulto, conforme Castro (2001: 19).



Abandonando o paradigma desenvolvimentista permitiremos emergir sujeitos cuja marca fundamental é a sua capacidade de agir sobre sua realidade de acordo com suas próprias especificidades, conforme nos apresenta Castro (2009: 43)

o conceito de ação, enquanto capacidade de intervenção no mundo é discutida no sentido de indicar que tanto adulto como a criança contribuem no processo de produção e reprodução da cultura. Deste modo, enquanto capazes de agir, crianças e adultos não são diferentes, mas se singularizam no curso da ação ao se revelarem como sujeitos distintos.

Ao considerarmos este princípio entendemos que “não há somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades” (Esteves e Abramovay, 2008: 4).

Assim sendo na elaboração de políticas para juventudes é vital compreender o processo da construção de seus valores, opiniões e da forma como se relaciona com o mundo para conseguir atender com eficiência as suas demandas para assim oferecer-lhes opções de cultura e lazer representativas de seus anseios e do contexto em que vivem.

De acordo com a UNESCO (2004) a chave para implementar tais políticas é desencadear programas integrados contando com a participação de todos os atores envolvidos no processo. Criando uma oferta de ações bastante diversificada podendo contemplar desde atividades ligadas à formação cidadã, a esportes e lazer, bem como a criação de espaços temáticos co-administrados pelos jovens.

Alguns atores sociais em Belo Horizonte como a Amas – Associação Municipal de Assistência Social - que se dedicam ao trabalho com este grupo de indivíduos já vêm atuando no sentido de proporcionar aos jovens atendidos o acesso a experiências culturais paralelos ao desenvolvimento de ações voltadas ao primeiro emprego mais especificamente como jovem aprendiz. Podemos citar como exemplo as oficinas do Ponto de Cultura e do Arte Educação que propõe interfaces com teatro, cinema, desenho e pintura com enfoque no patrimônio cultural. São oficinas com caráter transversal cujo principal objetivo é contribuir para construção da identidade do jovem aprendiz. Dentro desta mesma linha segue os trabalhos do CESAM - Centro Salesiano do Menor e da ASSPROM – Associação de Profissionalização do Menor. Outros como o CIEE – Centro de Integração Empresa Escola não atua no viés da oferta de oficinas, apenas os encaminham para o primeiro emprego.

O acesso a atividades culturais também pode ocorrer de forma independente dos programas voltados para o jovem aprendiz. A inserção pode acontecer através de programas como os oriundos da parceria realizada entre a Secretaria de Políticas Sociais e a Fundação Municipal de Cultura, ambos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A parceira se materializa na oferta de oficinas ligadas ao patrimônio cultural, dança, música, teatro. São de curta ou longa duração ofertada nos centros culturais e nos núcleos do BH Cidadaniaⁱⁱ. No entanto tais políticas não têm como ponto principal o recorte etário de 15 a 17 anos. As oficinas são abertas a toda a comunidade, sendo que as de longa duração têm como idade mínima 14 anos.



O programa Segundo Tempo, parceria do governo federal com estados e municípios, que associa a oferta de esportes e lazer em vários espaços da cidade, inclusive nas escolas também é um exemplo de ação integrada conforme propõe o documento da UNESCO (2004).

Ao analisar as respostas dadas pelos estudantes à pesquisa exploratória, podemos perceber que todos estes programas não têm conseguido contemplar satisfatoriamente os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos e que estuda no período da noite na EJA do município de Belo Horizonte, uma vez que são elaborados para atender a um maior número de pessoas possível, sem considerar a sua diversidade de interesses e disponibilidade de tempo.

3. O QUE OS JOVENS TÊM A DIZER

Na tentativa de perceber se os jovens de 15 a 17 anos usufruem das políticas de trabalho e de cultura e lazer oferecidas no município de Belo Horizonte. Foi feita a escuta de 55 estudantes, do noturno, da Educação de Jovens e Adultos em quatro escolas do município de Belo Horizonte localizadas nas regionais Leste e Norte.

As regionais Leste e Norte do município de Belo Horizonte são regionais que apresentam áreas de grande vulnerabilidade social, em função disto foram escolhidas para a realização da pesquisa. As escolas que realizaram a pesquisa possuem um grande número de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos. Os estudantes foram convidados a responder o questionário elaborado após serem esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa. Todos aqueles que demonstraram interesse em participar da pesquisa puderam fazê-lo.

A pesquisa foi estruturada em três partes: a primeira destinada à identificação do estudante. A segunda com perguntas ligadas ao mundo do trabalho e a terceira com questões direcionadas para a investigação da sua participação em oficinas artísticas e culturais oferecidas em equipamentos públicos.

A maioria dos entrevistados estava com idade entre 16 e 17 anos. Apenas 12 deles estavam com 15 anos. A maioria dos estudantes era do sexo masculino, mas a presença de meninas era bastante significativa. No quesito raça/cor a maioria se auto declarou pardo e em segundo lugar preto. A grande maioria mora somente com a mãe.

Parte destes jovens ainda não está trabalhando, principalmente os de quinze anos. A principal ocupação, daqueles que trabalham, são atividades relacionadas ao comércio. Grande parte dos que disseram não estar trabalhando, na questão seguinte disseram que trabalham em casa.

Dos jovens que estavam trabalhando doze disseram estar vinculados a empresas privadas. Três disseram trabalhar na Assprom e apenas um na Amas. Dois deles disseram estar vinculados a outro tipo de empresa, mas, não informaram qual. A maioria afirmou que gostaria de estar trabalhando. Pode-se concluir também que a maior parte dos jovens não está trabalhando porque não conseguiu ainda nenhuma colocação e não simplesmente porque querem ficar sem fazer nada, como pode parecer à primeira vista.

Um aspecto que é necessário reafirmar é de que mais do que garantir a inserção destes jovens no mercado de trabalho é importante garantir que seus responsáveis consigam sustentar a família em condições dignas para que seus dependentes possam fazer a escolha de continuar



só estudando e se preparando para o trabalho ou iniciar de imediato uma ocupação como jovem-aprendiz.

Constatou-se que parte das famílias destes jovens é monoparental, onde a figura da mãe aparece como chefe da família. Este dado nos aponta para a necessidade de se ter um olhar mais cuidadoso para esta mulher que trabalha, verificando quais políticas de qualificação profissional, e de cultura e lazer estão ao seu alcance.

Outro ponto importante é que um número significativo gostaria de fazer cursos de qualificação – dezoito dos entrevistados -, mas seis deles disseram que se não estivessem trabalhando estariam à toa em casa.

Dos que trabalham a maioria ganha até um salário mínimo. Dois deles disseram que recebem até a metade de um salário mínimo. Parte desta renda é utilizada para ajudar nas despesas da casa e o restante para comprar as próprias coisas.

Em relação aos cursos de qualificação que a escola divulga a maior parte disse que não se inscreve porque o horário não atende. Outro grande grupo afirmou não querer fazer cursos neste momento. Outro, em torno de sete jovens, afirmou não se interessar pelos cursos oferecidos. Em torno de seis entrevistados afirmaram não ter idade .

É importante ressaltar que o interesse dos jovens por cursos de qualificação é grande. O dado preocupante neste caso é de que parte deste público não tem feito cursos de qualificação por que o horário não atende ou por que os mesmos não estão em seu foco de interesse.

Em pergunta posterior procurou-se identificar quais cursos de qualificação os jovens gostariam de fazer. Em primeiro lugar apareceu os cursos ligados a tecnologias da informação (dezoito apontamentos), seguido de cursos ligados à construção civil (dezesseis apontamentos).

Vinte e três dos entrevistados afirmaram que trabalho bom é aquele que te realiza, quase empatando com a opção “O que paga bem”, que recebeu em torno de vinte e quatro apontamentos.

A terceira parte da pesquisa buscou identificar se estes jovens tinham acesso a programas de cultura e lazer. Vinte e seis dos entrevistados disseram que participavam de oficinas, e dezenove disseram que não. Alguns não responderam. Dos que participavam a maioria disse que as oficinas eram oferecidas em Centro Cultural, outra parte participava no CRAS – Centro de Referência da Assistência Social. Mas apareceram nas respostas outros locais como: Amas, Assprom, Cesam, BH Cidadania equipamento da Secretária de Políticas Sociais da PBH e no Plug Minas, equipamento vinculado ao governo do Estado de Minas Gerais.

A última pergunta feita procurou saber o porquê da não participação nas oficinas oferecidas nos equipamentos públicos existentes nos bairros. Destes que não participam a maioria declarou não saber onde elas são realizadas, em seguida aparece que o horário não atende e por último que não gostam das oficinas oferecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados na pesquisa feita com os estudantes corroboram sob certos aspectos as ponderações de González (2009) sobre a moratória social. Parte de nossos jovens ainda não está inserida no mundo do trabalho formal, no entanto os que afirmaram não



estarem trabalhando, disseram que gostariam de estar em uma ocupação formal. Ou seja, existe um desejo explicitado de estar no mundo do trabalho, mas, as políticas de inserção para estes jovens não estão dando conta de atender a demanda. Observa-se que quanto mais jovem mais difícil conseguir colocação como jovem-aprendiz. Pode-se dizer que a necessidade de sobrevivência, já que a maior parte dos que trabalham disseram que o fazem para ajudar a família, é a principal motivação para estes jovens. Conforme afirma González (2009) a moratória social, portanto não é uma escolha da família, nem do jovem, mas, determinada pelas condições econômica e social em que vivem.

Para viabilizar o completo desenvolvimento destes jovens é vital garantir a continuidade dos estudos daqueles que se iniciam no mundo trabalho evitando o abandono da escola como costuma ocorrer em alguns casos, principalmente quando completam 18 anos. Neste caso é necessária a retomada do diálogo entre os setores econômicos privados e os governos federal, estadual e municipal com vistas ao reconhecimento da identidade, interesses e necessidades destes jovens trabalhadores criando estratégias para seu atendimento.

Percebeu-se no grupo entrevistado que poucos estão vinculados aos programas como o da Amas, Assprom, Cesam, e Ciee, embora tenha sido percebido na aplicação da pesquisa um grande interesse em conhecê-los.

Ou seja, para este público da Educação de Jovens e Adultos os programas têm trazido pouco benefício já que os jovens não os acessam. Os programas de inserção ao trabalho como jovem - aprendiz existem, mas são pouco divulgados, são também incipientes e não conseguem suprir a demanda existente.

O mesmo pode ser dito em relação aos programas de cultura e de lazer. Programas como Assprom, Cesam e Amas têm procurado garantir uma formação para a cidadania introduzindo oficinas culturais na formação do jovem aprendiz. No entanto são poucos os jovens da EJA que os acessam, uma vez que tais oficinas são oferecidas apenas aos jovens inscritos nos programas.

Percebe-se que este jovem precisa de outros meios para acessar atividades culturais. É preciso garantir que haja na região onde ele mora equipamentos públicos que ofereçam atividades culturais que atendam a demanda dos jovens de 15 a 17 anos considerando as suas expectativas.

Paralelo a esta oferta é importante que também haja interação da comunidade local com as atividades destes centros, permitindo maior divulgação dos serviços oferecidos criando condições para que o jovem perceba que ele também pode usufruir de tais benefícios. Esta condição de sujeito de direito ainda não está clara para a maioria dos estudantes.

Considerando-se que é atribuição do Estado e dos municípios executarem políticas de trabalho e lazer universalizantes para atendimento da população, não se pode esquecer as características de cada segmento a ser atendido. Os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos têm sido negligenciados de forma sistemática em grande parte porque a estrutura econômica e social do país ainda não sofreu mudanças fundamentais e continua com a mesma conformação da que serviu de base para os estudos realizados por González (2009). Tal organização continua sendo responsável pela dificuldade de acesso destes jovens ao mundo do trabalho e às políticas de cultura e lazer existentes.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amas – Associação Municipal de Assistência Social. Acesso em agosto, 05, de 2013 em: <http://www.amas.org.br/>

Aquino, L. M. C. De (2009). A juventude como foco das políticas públicas. In: J. A. Castro; L. M. C. De Aquino, & C. C. de Andrade, (Orgs.), *Juventudes e Políticas Sociais no Brasil* (pp. 25-39). Brasília: Ipea

Assprom - Associação de Profissionalização do Menor – Acesso em agosto, 05, de 2013 em: <http://www.assprom.com.br/historia.php..>

Canesin, M. T.; Chaves, E. G., Queiroz, E. M. O. de (2001). Contribuições conceituais sobre juventude e suas relações com o trabalho e a educação, *Inter.Ação*, 27(1), 01-25.

Castro, L. R. de (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: L. R. de Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 19-46). Rio de Janeiro: NAU Editora.

Cesam - Centro Salesiano do Menor – BH. Acesso em agosto, 06, de 2013 em: <http://www.salesiano.g12.br/cesam/>

Ciee – Centro de Integração Empresa Escola – Acesso em agosto, 06, de 2013 em: <http://www.cieeminas.org.br>

Esteves, L. C. G. & Abramovay, M. (2008). Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: *Atas do VI Congresso Português De Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa: Número de série 254. Acesso em agosto, 20, de 2012 em: <http://www.aps.pt/vicongresso/>

Fundação Municipal de Cultura – FMC – Acesso em junho, 12, de 2012 em: PBH / FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA.

González, R. (2009). Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: J. A. Castro; L. M. C. de Aquino; C. C. de Andrade (orgs.), *Juventudes e Políticas Sociais no Brasil* (pp. 109-128). Brasília: Ipea

Novaes, R. C. R. (2009). Prefácio. J. A. Castro; L. M. C. de Aquino; C. C. de Andrade (orgs.), *Juventudes e Políticas Sociais no Brasil* (pp. 13-22). Brasília: Ipea

Programa BH Cidadania – Acesso de julho, 17, de 2013 em: <http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/linhaVidaTemas.jsf>.

Programa Bolsa Família – Acesso em junho, 02, de 2013 em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNE) - *Lei 10.748/2003* – Acesso em junho, 06, de 2013 em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/l10748.htm>



Secretaria Municipal de Desenvolvimento de Belo Horizonte – Acesso em junho, 06, de 2013 em:

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=desenvolvimento>

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2011). *Guia da Smed*. Belo Horizonte.

UNESCO (2004). *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasília: Unesco.

ⁱ Castro, Lúcia Rabelo busca alternativas para compreender e analisar diferenças entre crianças e adultos fora de um referencial *evolutivo* que estabelece a infância como sendo o momento inicial de uma série de aquisições comportamentais e afetivas.

ⁱⁱBH Cidadania: é um programa de inclusão social baseado nos princípios de descentralização, intersetorialidade, territorialidade e participação cidadã. Integra as ações das Secretarias Municipais Adjuntas de Assistência Social, Abastecimento, Esportes, Direitos de Cidadania, Secretarias Municipais de Educação e Saúde, Fundação Municipal de Cultura e PRODABEL, atuando como o foco na família e não no indivíduo isoladamente.

ESTADO DA ARTE ACERCA DA APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM OLHAR PARA A PREPARAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA O MERCADO DE TRABALHO

Leila Adriana BAPTAGLIN I leilaa251084@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Doris Pires Vargas BOLZAN I dbolzan19@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

RESUMO

Neste artigo trataremos de apresentar um estudo do estado da arte das publicações relativas à Educação profissional e tecnológica (EPT), tendo como foco a identificação de pesquisas que vem se preocupando com a aprendizagem da docência nesta modalidade de ensino. Para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos esclarecer alguns conceitos com base em autores como: Manfredi (2002); Regattierie & Castro (2009); Kunze (2009); Isaia e Bolzan (2007; 2008), Penna (2007), Cardoso (2001), Veiga-Neto (2007), e Gauche (2001). Estruturado a partir de uma abordagem qualitativa e de uma pesquisa bibliográfica, apresentamos um conjunto de pesquisas realizado na Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) no período de 2007 e 2008; na Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica em suas três edições nos anos de 2008, 2009 e 2010, bem como em materiais constantes no site da Secretaria de Educação profissional e tecnológica – SETEC em 2012; na Revista Brasileira de Educação – ANPED de 1995 a 2009 e no Portal de dissertações e teses da CAPES desde 1984 até 2011. Os descritores utilizados neste mapeamento foram: “ensino médio integrado”; “ensino técnico e profissionalizante”, “cultura escolar” e “aprendizagem da docência”. Assim é possível destacar que a EPT ainda apresenta-se à margem das discussões relativas à educação e que as necessidades estruturais e humanas demandadas pela ampliação da Rede de Educação profissional e tecnológica ainda não repercutiram nacionalmente nas pesquisas científicas desenvolvidas nas universidades brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: educação profissional e tecnológica; aprendizagem docente; cultura escolar; ensino médio integrado, educação de jovens e adultos.



INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da implementação das escolas técnicas e profissionalizantes no Brasil, há que se considerar que, na Assembleia Geral constituinte de 1823, a ideia de um ensino técnico já era ventilada posto que, em 1809 o Príncipe Regente D. João já havia criado o Colégio das Fábricas.

No entanto, esta ideia toma fôlego somente em 1889 quando na última sessão da Assembleia legislativa, D. Pedro II coloca a necessidade da criação destas Escolas. No entanto, as primeiras Escolas Técnicas foram surgir com as Escolas de Artífices Aprendizes (EAA) criadas em 23 de setembro de 1909, a partir do decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha o qual implementa 19 escolas de Aprendizes Artífices em todo país criando a Rede Federal de Educação Profissional. A partir deste período, algumas modificações na estrutura e no funcionamento das escolas foram sendo realizadas até os dias atuais.

Apesar das mudanças de nomenclatura e organizacional, uma questão central permanece como foco de discussão ao tratarmos da Rede Federal de Educação profissional a formação docente dos profissionais que atuam nos cursos técnicos e profissionalizantes. Nesta perspectiva, estudos relativos à esta temática como os de Barato (2002); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Manfredi (2002); Regattieri e Castro (2009) e Zibas (1999) demonstram a necessidade de um colaboram no aprofundamento do tema, explicitando a ausência de espaços formativos que auxiliem no preparo à docência dos profissionais das áreas propedêuticas e, principalmente, das áreas técnicas que atuam nesses cursos.

Neste texto, apresentamos um mapeamento das publicações relativas à Educação profissional e tecnológica (EPT), a fim de identificar estudos que se preocuparam com a aprendizagem da docência na EPT, em especial, nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado.

Assim, inúmeros questionamentos se fazem pertinentes ao discutirmos a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. Quais os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino? Qual a formação exigida para estes profissionais? Como se dá a tessitura da aprendizagem da docência nos Cursos técnicos de Ensino Médio Integrado do CTISM? Quais as trajetórias formativas dos professores que trabalham nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio/CTISM e sua repercussão na aprendizagem docente? Quais as implicações da cultura escolar na aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado/CTISM? Como se caracteriza a cultura escolar que permeia esses espaços educativos?

Este conjunto de questões exige um aprofundamento teórico e conceitual, contudo, aqui buscamos explicitar quais pesquisas, em âmbito nacional acerca do tema, têm sido produzidas.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DEFINIÇÕES CONCEITUAIS

Para um melhor entendimento da perspectiva teórica a ser explorada é essencial que alguns conceitos sejam apresentados. Para tanto, por meio dos estudos e pesquisas de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Manfredi (2002); Regattieri e Castro (2009); Kunze (2009); Kuenzer (1997) buscamos compreender, o que tem sido pensado e produzido em termos conceituais



sobre o que seja curso técnico de ensino médio integrado, ensino tecnológico, politécnia e ensino técnico.

Primeiramente, é necessário compreender a relação que se estabelece entre o trabalho e a educação quando tratamos da EPT. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os seres humanos têm o trabalho implicitamente vinculado à sua existência humana, o trabalho não se reduz a atividade laboral ou ao emprego, mas à produção de toda a vida humana. É esta relação da atividade laboral com a educação que nos permite entender que, a preparação técnica para o trabalho não é desvinculada da mediação entre projetos de desenvolvimento da justiça social, da efetivação da igualdade social e cultural, da busca pela democratização da cidadania e as bases técnicas da produção e da preparação para o mercado.

A EPT é então, a modalidade de ensino que abarca esta relação entre educação e trabalho. Manfredi (2002: 57) nos traz concepções a fim de entendermos os objetivos e a que/quem a EPT era e é destinada. Assim,

numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela idéia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. Esta orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social histórico - crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio.

Podemos destacar que duas destas perspectivas (a compensatória e assistencialista e a da racionalidade técnico-instrumental) apresentam-se fortemente vinculadas ao mercado de trabalho, sendo estruturadas com projetos de ensino técnico que colocam o sujeito como pertencente e trabalhando para o mercado capital. Uma terceira perspectiva, voltada para o ensino tecnológico apresenta os sujeitos como seres humanos coletivos e históricos. Embora claramente vinculada às demandas do mercado capital essa concepção, apresenta uma perspectiva social histórico – crítica que coloca o sujeito como ser pensante em sobre sua atividade laboral.

Neste sentido, podemos destacar que o ensino técnico no Brasil tem sido recorrentemente desenvolvido de forma integrada ao ensino médio, concomitante ou subsequente a este.

Nos dias atuais, segundo Lei nº 9394/96 e o Decreto 5154/2004, os cursos técnicos integrados rejeitam a dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. Assim, de acordo com Regattieri e Castro (2009: 86), o curso técnico de ensino médio integrado “não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos embora complementares. Essa foi a lógica da revogada Lei nº 5692/71.”

Ou seja, há a eminente necessidade de uma articulação das disciplinas propedêuticas com as disciplinas técnicas para que ocorra, não só a preparação para o trabalho, mas a preparação do sujeito para o convívio em sociedade.

Além dos cursos técnicos integrados, temos os cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Os técnicos na modalidade concomitante, ou seja, curso técnico concomitante ao ensino



médio, podem ser feitos na mesma instituição ou em instituições diferentes, aproveitando as oportunidades educacionais ou mediante convênio. Já o ensino subsequente é destinado à preparação técnica e profissionalizante dos candidatos já portadores do diploma de ensino médio.

O Ensino tecnológico, como colocado por Manfredi (2002), busca uma preparação crítica do sujeito. Esta organização curricular é institucionalizada no Brasil, com a Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994 que transforma acadêmico-juridicamente as escolas técnicas em CEFETs. Esta mudança se dá também pela LDBEN 9394/96 que dá abertura para a EPT. Com isso então, os CEFETs passam a oferecer cursos Superiores para suprir esta demanda de um Ensino Tecnológico (Kunze, 2009).

Com as modificações e a ampliação de um ensino técnico para um ensino tecnológico, novas discussões passam a emergir no cenário da educação profissionalizante. Ciavatta (2006) apresenta três preocupações sobre o desenvolvimento do Ensino Superior nas instituições de EPT: São elas:- a exigência de profissionais mais preparados que os do nível Técnico do Ensino Médio; a carência de formação pedagógica dos professores das disciplinas técnicas e a busca pela titulação pela óbvia elevação da escolaridade na educação profissional.

Além destas preocupações, as instituições de EPT têm buscado também o tripé ensino, pesquisa e extensão em todas as suas áreas. A pesquisa tem sido articulada desde os primórdios da EPT, mas com um viés diferenciado, voltado para a pesquisa nos ateliers e o desenvolvimento no contexto do mercado de trabalho local. Hoje esta perspectiva se mantém, mas se amplia a pesquisa para projetos de dissertações e teses com abrangências acadêmico-científicas bem maiores (Kunze, 2009).

Podemos compreender, então, que a educação profissional tecnológica tem ampliado seu campo de intervenção, passando dos cursos técnicos de ensino fundamental e médio, para cursos superiores de Graduação e Pós-graduação. Isso requer e realça as preocupações apresentadas por Ciavatta (2006) em relação à qualificação dos profissionais que atuam na EPT, a fim de que se tenha um ensino de qualidade.

Ao considerarmos a especificidade temática deste estudo, necessitamos entender também os conceitos de politecnia e de ensino médio integrado. Neste sentido, temos de ter claro que ambos os conceitos estão interligados. O ensino médio Politécnico, embora não profissionalize deve estar imbricado ao mundo do trabalho e prepara o sujeito com as bases científicas, técnicas e tecnológicas suficientes para sua inserção no mercado de trabalho contemporâneo.

A estrutura dos cursos técnicos de ensino médio integrado compreende que a formação geral é interligada com o ensino técnico e, a preparação para o trabalho, bem como a preparação para o ingresso no nível superior, não são suas finalidades exclusivas.

Assim, a educação profissional deve se configurar em espaço de aquisição dos princípios que regem a vida social e a produção contemporânea, integrados às formas tecnológicas, às formas de organização e gestão do trabalho e às formas culturais e de comunicação que integram essas dimensões. (SEC/RS, 2011:13).

Esta concepção reforça a necessidade de uma qualificação na formação dos docentes que irão atuar nestes espaços, formando outros profissionais.



2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CAMPO CIENTÍFICO: LEVANTAMENTO DAS PRINCIPAIS PRODUÇÕES

Para a realização da pesquisa buscamos a abordagem qualitativa por entendermos que esta pode proporcionar uma melhor interpretação dos dados encontrados no material pesquisado sejam eles narrativas, documentos, biografias, etc. Desta forma, por procurarmos a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente ao assunto, consideramos a pesquisa aqui desenvolvida como sendo um estudo bibliográfico (Laville & Dionne, 1999). Desta forma, este estudo faz uma descrição dos achados e problematiza aspectos que poderão ser aprofundadas em investigações posteriores.

Este mapeamento de materiais nos ajuda a compreender o *estado da arte* da aprendizagem da docência na EPT a partir do momento em que viabiliza um panorama do que vem sendo discutido em relação à **educação profissional e tecnológica; a aprendizagem da docência; a cultura escolar** e a **aprendizagem da docência na EPT** e, de um modo bastante específico, ao interesse desta pesquisa, a **aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado**.

Sendo assim, ao tratarmos de uma cultura escolar específica, qual seja, **a educação profissional e tecnológica**, temos inicialmente que entender e conhecer sua historicidade. Neste sentido, a **Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica** nos traz subsídios para o entendimento desta historicidade. Kunze (2009) apresenta o histórico da origem do ensino técnico com as EAA em 1909, destacando que estas escolas surgem com a “incumbência de difundir, em especial a esta clientela, os valores e preceitos do novo regime governamental” (Kunze, 2009: 22).

Estas características vão sendo modificadas e, hoje, vislumbramos uma EPT em significativa expansão e com caracterizações focadas na profissionalização e para o desenvolvimento do cidadão (Neto, 2009; Concini & Figueiredo, 2009). Esta mudança está atrelada diretamente às transformações sociais.

Na **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, Cunha (2000) apresenta as principais transformações da EPT buscando sua historicidade desde a colonização até os dias atuais. Este estudo da gênese da EPT tem uma implicação direta na compreensão das mudanças dos requisitos de formação escolar (Liedk, 1997). Contudo, podemos perceber no estudo de Antunes (2005) que essas transformações não são uma especificidade do povo brasileiro. Em sua pesquisa realizada em Portugal, esta autora mostra que, com uma organização um pouco diferenciada da organização brasileira, Portugal vem enfrentando as mesmas dificuldades em relação à organização e valorização desta modalidade de ensino.

O conhecimento e a compreensão da historicidade da EPT se fazem eminentemente necessários posto que, a EPT está diretamente vinculada às transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de um país. E, a educação como um todo e a EPT em sua especificidade, necessitam levar em conta as mudanças sociais posto que elas preparam o cidadão para sua inserção no mercado de trabalho.

Assim, a formação docente surge como uma preocupação cada vez mais latente. Nas publicações da **RIES** e da **Revista da Anped**, a **aprendizagem da docência e a cultura escolar**



apresentam-se como foco de estudo. E, nesse sentido, Isaia e Bolzan podem ser consideradas referenciais na discussão do tema da aprendizagem docente. As autoras destacam em seus escritos, a natureza da profissão docente e os condicionantes que a estabelecem tendo em vista que a aprendizagem da docência se dá mediada pela reflexão, compartilhamento e reconstrução de experiências (Isaia & Bolzan, 2007).

Nas publicações da RIES, Isaia e a Bolzan (2007) destacam que os desafios da professoralidade na educação vêm sendo alocados nas trajetórias profissionais dos professores, bem como em sua dimensão pessoal. A partir dessas questões, Isaia (2007) destaca que o percurso docente é formado por um processo complexo que permeia momentos de crise, recuos, avanços e descontinuidades os quais perpassam, desde a opção pela docência, a formação inicial e as variadas instituições que este profissional passará.

Bolzan e Isaia (2008) destacam que estes processos formativos que constituem a tessitura/trama das trajetórias docente encontram eco nas narrativas dos professores visto que convertem suas narrativas em autorreflexão, possibilitando assim, o entendimento de como ocorrem os movimentos construtivos de ser professor. A aprendizagem da docência ocorre a partir da apropriação de experiências, conhecimentos, habilidades e atitudes concretizadas e mobilizadas na relação com o outro. Este processo de internalização é trabalhado por Leontiev (1984) e desenvolvido, em vinculação com a educação por Davidov e Markova (1987). A partir destes autores, Isaia (2007) elabora o conceito de *atividade docente de estudo*, a qual é responsável pela mobilização do docente para a aprendizagem. Logo, é a *atividade docente de estudo* realizada pelo professor que mobiliza sua aprendizagem da docência a partir do momento em que se apropria das demandas das trajetórias formativas e põe em movimento o desenvolvimento do profissional docente.

Engers (2007), Pozzo (2007), Tavares (2007) e Maciel (2008) no intuito de buscarem uma compreensão da aprendizagem de ser professor, trazem discussões referentes aos processos de ensino e aprendizagem no contexto contemporâneo. Engers (2007) destaca que, atualmente, passamos da ideia de que o professor “transmite conhecimento” para a compreensão de que o estudante “constrói seu conhecimento”. Assim, temos que, no cenário contemporâneo, a educação busca a possibilidade dos acadêmicos construírem seus conhecimentos. Não se trata de ensinar a resolver problemas, mas também de criar problemas e questionar sobre o assunto. Assim, as diferentes formas de gestar o conhecimento vão, deste as simples técnicas e destrezas, até as estratégias de aprendizagem e raciocínio (Pozzo, 2007).

O desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem surge com o intuito de desenvolver capacidades gerais e específicas que possibilitem mudanças socioeconômicas e humanas nas sociedades emergentes. Tavares (2007) destaca que os acadêmicos do ensino superior têm que estar engajados nestas mudanças e este é um dos grandes desafios, mas também uma enorme motivação para conhecer, pesquisar e aprender em novos moldes, com dinâmicas diversificadas. Neste sentido, a aprendizagem docente é vista como um movimento gerativo, que se desenvolve na cultura escolar/universitária vislumbrando a docência como uma profissão com suas especificidades e demandas próprias de conhecimento (Maciel, 2008).

Na **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, Asbahr (2005) e Burnier *et.al* (2007), embora com referenciais teóricos distintos, buscam conhecer, a partir das histórias de vida, como e por que



profissionais de diversas áreas de formação técnica encontram-se em algum momento de sua carreira, exercendo a docência.

Neste sentido então, na edição de 2007 autores como Veiga-Neto, Fleuri, Alvez e Moreira e Caudau **discutem a questão da cultura escola, as influências e a forma como esta se apresenta na constituição e na relação com a aprendizagem docente.**

No texto de Alfredo Veiga-Neto (2007) temos a articulação do histórico da(s) cultura(s) com a educação a partir do momento em que são trazidos autores que trabalharam com a construção do conceito de cultura e como este é articulado e interligado à educação na virada cultural. Na perspectiva da multiculturalidade e da intercultural, Reinaldo Fleuri (2007) traz a(s) cultura(s) como um elemento que é focado na educação a partir dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) e da implementação de referenciais e políticas voltadas para a cultura indígena, negra e para as diferenças étnicas. Nilda Alves (2007) traz o conceito de cultura articulado ao cotidiano escolar. No Brasil, a autora destaca que as pesquisas embasadas nos Estudos Culturais passam ampliar os estudos sobre o cotidiano escolar. Nesta perspectiva, a autora busca, a partir da análise de imagens e obras artísticas, “mostrar” as diversidades culturais evidenciadas no cotidiano escolar.

O texto de Moreira e Caudau (2007) apresenta a diversidade cultural presente nas salas de aula e, a partir das pesquisas realizadas busca trazer elementos que possam ser úteis ao professorado na inserção da cultura em seus planos e estratégias didáticas. Contudo, destaca que, para que haja essa inserção da e na cultura o docente tem que se dispor a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas e nas culturas evidenciadas no espaço escolar.

Nas teses do **portal da CAPES** a discussão relativa à docência e as culturas escolares apresentam uma variedade enorme de articulações, contudo, são os estudos de Penna (2007), Gauche (2001) e Cardoso (2001) que trazem uma maior tensão da cultura escolar com a aprendizagem da docência. Penna (2007) analisa aspectos das condições de trabalho dos professores; do capital cultural; das relações que estabelecem com o conhecimento no exercício da função; bem como das práticas por eles realizadas e que foram relatadas em seus depoimentos. O trabalho de Gauche (2001) contribuir para a análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor. Já o trabalho de Cardoso (2001) procura apreender as relações entre cultura da escola e profissão docente. Desta forma, em uma análise também calcada no hábitus de Bordieu, destaca que as singularidades das redes de relações que são estabelecidas na escola onde o docente exercita a profissão, engendra profissionalidades, construídas a partir dos diferentes materiais do "caldeirão de significados" do cotidiano escolar.

No entanto, em relação à EPT, a preocupação com **a aprendizagem da docência na EPT** é ainda bastante incipiente. As discussões realizadas pela SETEC são um marco em relação a esta questão e, a **Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica** apresenta subsídios para estas discussões. Dessa forma, Machado (2008) destaca que as reuniões e as discussões realizadas pela SETEC demonstram que a carência de pessoal docente qualificado tem sido um dos pontos nevrálgicos para o estrangulamento da expansão da educação profissional no país. Há três situações distintas apontadas por Moura (2008) que não podem deixar de ser evidenciadas neste contexto: 1- a dos profissionais não graduados que já atuam na EPT



(encontrados, principalmente, em ONGs); 2- os graduados que já atuam na EPT, mas não tem formação pedagógica e, os futuros profissionais que estão em formação inicial (para estes profissionais há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não sejam emergenciais, provisórias e paliativas. É fundamental que o profissional tenham uma formação específica que lhe aproxime da relação entre educação e trabalho e do vasto campo da EPT, em especial, do campo em que está atuando, a fim de que consiga estabelecer as conexões e que o currículo não seja fragmentado) e, 3- os profissionais que ainda iniciarão a formação inicial superior (para esta situação é necessário pensar em uma política perene e definitiva em substituição às soluções emergenciais. Uma das iniciativas é a criação de licenciaturas para a EPT, no entanto, o mercado de trabalho é ainda escasso, tendo em vista o pouco espaço tomado pela EPT até o final do século XX. Outra alternativa, mais viável, seria a implementação de cursos de licenciatura nos cursos superiores de tecnologia, situação esta que é problematizada com a criação dos IFET na primeira década do século XXI).

O que evidenciamos então, é que na EPT a preocupação é ainda mais intensa em relação à aprendizagem da docência. Na **RIES** estas questões são discutidas por Bozzo (2007) e Veiga (2008), deixando transparecer a necessidade do conhecimento e da necessidade de investir no processo de formação docente.

Esta discussão também é visível nas teses do **portal da CAPES**. Peterossi (1992) ao investigar a formação de professores para o ensino técnico na sociedade industrial apresenta as modificações postas ao ensino e a aprendizagem. Assim, esta formação, segundo Albuquerque (2008) requer um entendimento do campo social e do capital cultural a fim de haja uma compreensão de quais os saberes que os professores mobilizam quando ensinam e as fontes sociais de aquisição.

A preocupação com a formação docente é um tema latente, mas ainda incipiente e carente de investimento. No século XXI começamos a ver uma mobilização para estes aspectos tendo em vista a ampliação das instituições superiores e das escolas que oferecem a EPT. No entanto, como coloca Moura (2008), temos algumas alternativas postas, mas ainda paliativas e vistas como forma de sanar situações emergenciais. Não há uma política pública permanente de qualificação para estes profissionais.

No que concerne à ***aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado*** o levantamento realizado na **Revista Brasileira de Educação – ANPED** apresenta discussões que podem nos ajudar a pensar a aprendizagem da docência neste espaço embora com referenciais teóricos e perspectivas epistemológicas diferenciadas. Os artigos de Kuenzer (1997) e Zibas (1999, 2005) discutem as dificuldades enfrentadas pelo ensino médio, posto que este, ao mesmo tempo em que prepara para a continuidade dos estudos, prepara para o mundo do trabalho. Assim, a estrutura curricular e didático-pedagógica tem de ser constantemente reorganizada posto que, as exigências sociais e do mercado de trabalho estão cada vez mais efêmeras. Zibas (1999) destaca que, para serem realizadas e implementadas as reformas, é necessário conhecer a cultura escolar/universitária em sua vinculação com o contexto social.

Estas questões são potencializadas nas teses verificadas no **portal da CAPES** quando Steffen (2008) e Vieira (2010) analisam a formação docente dos profissionais que atuam nos cursos técnicos de ensino médio integrado, e buscam fazer uma relação com os arranjos produtivos locais discutindo a educação profissional por meio do conceito de qualificação profissional.



A partir da visualização desse mapeamento, podemos perceber que a aprendizagem da docência dos profissionais que atuam nos cursos técnicos de ensino médio integrado não tem sido suficientemente exploradas nas pesquisas acadêmico-científicas realizadas em âmbito nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve levantamento acerca de como a Aprendizagem da Docência na EPT e, principalmente, nos cursos técnicos de ensino médio Integrado vem sendo articulada e problematizada nas pesquisas científicas nos mostra que, apesar da expansão que se deu na primeira década do século XXI, com a criação dos IFET, a formação dos docentes que atuam e/ou atuarão nestes espaços, tem sido pouco valorizada.

O que se percebe são iniciativas de programas, cursos esporádicos que preparam, de forma aligeirada, os docentes das disciplinas técnicas, para atuarem neste espaço de formação. Contudo, ao tratarmos dos docentes das disciplinas propedêuticas que, também não possuem preparação para o trabalho neste campo, percebemos quase não há discussões relativas a isso considerando-se os achados preliminares explorados a partir da coleta das narrativas docentes.

Sendo assim, a partir deste estudo, entendemos que, embora se tenha feito um esforço para a ampliação dos IFET pouco se tem pensado na estrutura física e nos recursos humanos para a manutenção desta modalidade de ensino. O que se percebe são iniciativas paliativas que buscam prorrogar um processo que se faz urgente para o desenvolvimento da EPT no Brasil.

No mapeamento feito na Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica pudemos evidenciar questões mais pontuais relativas à aprendizagem nos cursos técnicos de ensino médio integrado relativas à falta de qualificação profissional. Já na Revista Brasileira de Educação – ANPED e, no portal de dissertações e teses da CAPES percebemos que, por se tratar da educação em geral, temos um foco maior na EPT como um todo, em sua historicidade e nas mudanças que vem sendo realizadas.

Isso nos permite considerar que a EPT ainda apresenta-se à margem das discussões relativas à educação e, que as necessidades estruturais e humanas demandadas pela ampliação da Rede de Educação profissional e tecnológica ainda não repercutiram nacionalmente nas pesquisas científicas desenvolvidas nos centros de discussões teóricas do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, F. (2005). Reformas do Estado e da Educação: O caso das escolas profissionais em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, nº 29, mai/jun/jul/ago, 40-52.

Asbahr, F. da S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, nº 29, mai/ago. 108-119.

Antunes, F. (2005). Reformas do Estado e da Educação: O caso das escolas profissionais em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, nº 29, mai/jun/jul/ago, 40-52.



- Alves, N. (2007). Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago.
- Asbahr, F. da S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, nº 29, mai/ago. 108-119.
- Albuquerque, S. L. (2008). *A Reforma da Educação Profissional: implicações na prática pedagógica dos professores do ensino técnico*. Tese de doutorado. UFBA, 2008.
- Barato, J. N. (2002). *Tecnologia educacional e educação profissional*. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo.
- Bozzo, W. A. (2007). Ser um Educador em Tecnologia. In: M. E. Franco; E. D. Krahe (Org.). *Pedagogia universitária e campo do conhecimento*. V.1. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdIPUCRS.
- Brasil (1994). *Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Acesso em janeiro, 23, de 2012 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em janeiro, 23, de 2012 em: <http://www.planalto.gov.br>
- Brasil (1997). *Parecer CNE nº 17/97*. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Acesso em janeiro, 23, de 2012 em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/>
- Brasil (2008). *Lei 11. 892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Acesso em janeiro, 23, de 2012 em: <http://www.planalto.gov.br>
- Burnier, S. et. al. (2007). História de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, nº 35, mai/jun/jul/ago, 343-358.
- Cardoso, T. (2001). Cultura da escola e profissão docente: interrelações. *Tese de doutorado*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: G. Frigotto; M. Ciavatta; M. Ramos (orgs.) *Ensino médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Concini, W. & Figueiredo, L. C. de. (2009). A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica/Ministério da Educação*, Secretaria da Educação profissional e tecnológica. V.2, nº 2 (nov.2009).-Brasília: MEC, SETEC, 2009.
- Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, mai/jun/jul/ago, 89-108.
- Davídov, V. & Márkova, A. (1987). El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: V. Davídov & M. Shuare (Orgs.) *La psicologia evolutiva y pedogógica em la URSS*. Moscou: Progreso.p. 173 – 193.
- Frigotto, G.; Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005). *Ensino médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Fleuri, R.(2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.



- Gauche, R. (2001). Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor. Tese de doutorado. Universidade Federal de Brasília.
- Isaia, S. M. A.; Bolzan, D. P. (2007). Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus.
- Isaia, S. M. A.; Bolzan, D. P. (2008). Trajetórias da docência: Articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: S. M. A. Isaia & D. P. Bolzan (Org.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. V.4. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdIPUCRS.
- Kuenzer, A. Z. (1997). O ensino Médio no contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº 04, jan/fev/mar/abr, 77-96.
- Kunze, N. C. (2009). O surgimento da rede federal de educação nos primórdios do regime republicano no Brasil. *Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação profissional e tecnológica*. V.2, nº 2 (nov.2009).- Brasília: MEC, SETEC.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do saber. Manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leontiev, A. N. (1984). **Actividad, Conciencia, Personalidad**. México: Editorial Cartago de México.
- Liedke, E. R. (1997). Mercado de trabalho e formação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, nº 04, jan/fev/mar/abr, 60-76.
- Maciel, A. M. (2008) A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: S. M. A. Isaia & D. P. Bolzan (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. V.4. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdIPUCRS.
- Machado, L. R. de S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação profissional e tecnológica*. V.1, nº 1 (jun.2008).-Brasília: MEC, SETEC.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Moura, D. E. (2008). A formação de docentes para a Educação Profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica*. V.1, nº 1(jun.2008).-Brasília: MEC, SETEC.
- Moreira, A. F.; Caudau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago.
- Neto, A. C. dos S. (2009). Da escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica*. V.2, nº 2 (nov.2009).-Brasília: MEC, SETEC.
- Penna, M. G. (2007). *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Peterrosi, H. G. (1992). *A formação dos formadores: pressupostos e reflexões sobre a formação dos professores de ensino técnico a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato*. Tese de doutorado. Unicamp.



Pozzo, J. I. (2007) .Aprender en la sociedad de conocimiento. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI Marília Costa (Org.) **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. V.2. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdiPUCRS.

Regattieri, M. & Castro, M. (Orgs.) (2009). *Ensino Médio e Educação profissional: desafios da integração*. Brasília: UNESCO.

Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica (2010) – Caderno técnico – científico – Eixo tecnológico: Ambiente e saúde/Ministério da Educação, Secretaria da Educação profissional e tecnológica, V.1, nº 1, jun.-Brasília: MEC, SETEC.

Secretaria da Educação/RS (2011). Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio (2011-2014).

Steffen, E. M. (2008) *Educação profissional técnica de nível médio no contexto do paradigma da acumulação flexível*. Tese de doutorado. UNISSINOS.

Tavares, J. (2007). Ser um Educador em Tecnologia. In: ENGERS, M. E. A. I; MOROSINI, M. C. (Org.) *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. V.2. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdiPUCRS.

Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago.

Veiga, I. P. A. (2008). Trajetória profissional de docentes universitários: um estudo no campo da saúde. In: S. M. A. Isaia & D. P. Bolzan (Org.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. V.4. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdiPUCRS.

Vieira, S. G. (2010) *A formação de professores do ensino técnico de nível médio estadual e suas relações com o arranjo produtivo local na cidade de Jahu - SP*. USP/Júlio de Mesquita Filho.

Zibas, D. (1999). Reforma do ensino médio: Lições que vem da Espanha? *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, set/out/nov/dez, 74-83.

Zibas, D. (2005). A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n 28, jan/fev/mar/abr, 24-36.

AS RECENTES REFORMAS CURRICULARES, MERCADO DE TRABALHO E A EJA NO BRASIL

Cristiane Backes WELTER | crisbwelter@hotmail.com

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Delcio Antônio AGLIARDI | d.agliardi@terra.com.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Maristela Rates PIEROSAN | mrpierosan@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir as recentes reformas curriculares na Educação Básica no Brasil, tendo a politécnica como princípio organizador do currículo, a educação profissional integrada ao Ensino Médio, de modo a procurar compreender o impacto dessas reformas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O artigo representa uma síntese das discussões que vêm sendo realizadas pelos pesquisadores na área de políticas educacionais e pretende explorar como as mesmas estão sendo praticadas em prol da Educação de Jovens e Adultos. Trabalhos acadêmicos de Dominique Juliá, Spheven Ball, Demerval Saviani e Antônio Viñao Frago são aportes teóricos que auxiliam no olhar para as práticas escolares impactadas pelas políticas educacionais atuais. Dividimos o trabalho em três partes. Na primeira parte procura-se apresentar a politécna na educação escolar, sua construção histórica e a atual Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Na segunda parte, aponta-se uma revisão bibliográfica, que chama a atenção para o contexto em que se insere a atual política educacional vinculada à Educação de Jovens e Adultos. Ao final, apresenta os resultados das investigações realizadas com pessoa jovens e adultas sobre o tema da politécna, onde emergem alguns desafios: a interdisciplinariedade, mercado de trabalho, a reformulação curricular e a avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos, politécnica, currículo, educação profissional.



INTRODUÇÃO

Este texto apresenta alguns resultados de pesquisa vinculada ao Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) sobre as recentes reformas curriculares do Ensino Médio, visando compreender o impacto dessa mudança na vida de jovens da escola pública.

A reforma no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, anunciada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), em 2011, e em fase de implantação a partir do ano de 2012, suscitou inúmeros debates acerca dessa proposta curricular e o impacto gerado pela reestruturação sobre o cotidiano escolar dos estudantes. Porém, o choque maior se deu no âmbito da decisão de implantação do ensino politécnico, à luz da legislação vigente da Educação Básica no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº. 9.394/1996).

Trata-se de uma novidade tanto a reestruturação sugerida, como a opção política do ensino politécnico pelos gestores da SEDUC. Entretanto, não há novidade no mundo da educação a escolha pela adaptação dos currículos ao mundo do trabalho. O ensino politécnico tem sido empregado em países europeus tanto no ensino médio quanto na graduação. No Brasil, a partir da década de 1930, ocorre a tentativa de criação de um sistema de Ensino Médio diferenciado, com cursos de formação industrial, comercial, agrícola e normal (para a formação de professoras para o ensino primário) e de cursos de Ensino Médio, que se dividiram em dois grandes ramos: o de educação clássica e o de educação científica. No entanto, poucas das escolas técnicas criadas pelo governo federal prosperaram, ficando o ensino profissional por conta do setor industrial, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, criado em 1942.

As recentes transformações que vem passando o mundo contemporâneo, especialmente aquelas iniciadas a partir dos anos 1990 e relacionadas com as novas tecnologias da informação, comunicação e de produção, bem como com as modalidades organizacionais e de gestão do trabalho, trazem novos desafios para a área da educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que reorganizou o sistema educacional brasileiro, o ensino técnico tem lugar na legislação, isto é, a questão da educação técnica entra na pauta para a construção de um modelo de desenvolvimento (econômico e tecnológico) e a modernização das relações entre capital e trabalho. E, com isso, a busca de uma identidade para o Ensino Médio, capitaneado pelo sistema de escolas técnicas federais.

Portanto, pensar no ensino politécnico, enquanto proposta para a reestruturação curricular do Ensino Médio, implica reconhecer conflitos, expectativas e incertezas. Mas, é também uma oportunidade para a realização de projetos de ensino inovadores.

Cientes dessa necessidade, para a pesquisa desenvolvida nas escolas, que adotaram o Ensino Médio Politécnico a partir de 2012, utilizamos a metodologia qualitativa, a fim de compreender quais fenômenos sociais devem ser investigados a partir de sua análise no contexto em que emergem. Também adotamos como referenciais teóricos metodológicos a análise do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball. Dessa forma, buscamos compreender a



relação entre o texto e o discurso das reformas educacionais para o Ensino Médio. Ball e Mainardes (2011) trazem inúmeras contribuições para o estudo das políticas contemporâneas quando sinaliza a possibilidade de utilizarmos o discurso e o contexto no interior das organizações escolares como campo de análise da sociologia das políticas. Ou seja, a apropriação de teorias e métodos sociológicos para analisar processos políticos e seus efeitos.

Outra contribuição teórica para o presente estudo são as reflexões de Saviani (2003), que discute contemporaneamente resultados de pesquisas e busca compreender como o contexto e o mundo do trabalho estão intimamente imbricados na lógica neoliberal atual. Percebemos essa relação e, por isso, consideramos esses aspectos dentro das orientações das legislações gestadas no contexto intencional que demanda diretrizes e mudanças profundas no currículo do Ensino Médio. Dessa forma, sinalizamos que as recentes reformas curriculares do Ensino Médio serão analisadas a partir desse posicionamento teórico que retrata o contexto da influência e da regulação das políticas educacionais.

Nesse texto sinalizaremos ainda os diálogos que estabelecemos com os dados da pesquisa realizada nas escolas de Ensino Médio da rede de ensino pública estadual com as proposições teóricas produzidas por Dominique Juliá sobre a cultura escolar como objeto histórico. Concordamos com a autora ao afirmarmos que os dados que emergiram dos questionários aplicados aos alunos destas instituições precisam ser analisados a partir das relações entre as normas, as culturas e as práticas desenvolvidas no espaço escolar como forma de compreender quais os reflexos dessa cultura na contemporaneidade. Nosso interesse está na análise da importância da politecnicidade nas práticas escolares.

Em consonância com essa opção de pesquisa, identificamos pesquisadores como Stephen Ball, João Barroso, e Juliá (2001), entre outros que demonstram a impossibilidade de análise isolada do contexto social em que a problemática se insere. Isso implica dizer que não é possível uma análise consistente do Ensino Médio politécnico, sem inseri-lo no universo social, político e cultural que o envolve.

Essa abordagem nos permite perceber as micro e as macro políticas de forma a integrá-las, uma vez que existem diretrizes legais nacionais que priorizam o Ensino Médio politécnico, ao mesmo tempo em que a nível micro, ou seja, dentro das instituições escolares de nível médio, organizam-se novos espaços e novos currículos que buscam privilegiar essas orientações legais. De uma maneira geral, essa temática, inserida na contemporaneidade das pesquisas sobre as políticas educacionais, debate as exigências externas e as condições internas construídas dentro da prática escolar brasileira. Nesse sentido, contribui para ampliar as discussões produzidas até o momento que buscam explicar o contexto e o fenômeno atual da Educação. Autores como Licínio Lima, António Nóvoa e João Barroso apontam para a emergência de uma abordagem que atribua à escola um papel central nas Ciências da Educação, na definição e na validação das políticas elaboradas sem perder de vista as relações sociais constituídas em nível micro e as estruturantes em nível macro.

Sabemos das limitações que vislumbra a construção de uma análise sobre o contexto atual, por compreendermos que as diretrizes de uma política educacional são construídas na lenta consolidação de hábitos de comportamento e formas de pensar dos atores envolvidos. Ao mesmo tempo, acreditamos que essa análise faz parte de um contexto construído



historicamente e de um cenário social, cultural e econômico, que, em parte, está representado nos discursos produzidos sobre a escola.

1. AS RECENTES REFORMAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

O carpinteiro, a técnica de laboratório e o maestro são artífices porque se dedicam à arte pela arte. Suas atividades têm caráter prático, mas sua lida não é apenas um meio para alcançar um outro fim. (Sennett, 2009: 30)

A citação extraída da Obra de Sennett (2009) é um recurso para chamar a atenção do leitor de que o trabalho feito pelas mãos está imbricado com o da mente. Sennett, na obra *O Artífice*, usa o termo “artífice” como símbolo do homem iluminista, que soube desenvolver uma mão inteligente.

A realidade da educação escolar moderna se constituiu historicamente a partir do advento do capitalismo, que revoluciona as técnicas de produção e passa a exigir outros conhecimentos da força produtiva. De modo geral, o trabalho das mãos do homem fabrica uma infinidade de coisas artificiais a serem utilizadas e que produzem valor, mas também a possibilidade de pensar através dele as condições históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas no interior de uma nova sociedade.

Politecnia significa múltiplas técnicas ou multiplicidade de técnicas (Saviani, 1989). Porém, o conceito não pode ser entendido como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas e autônomas. É consenso, entre os pesquisadores da área da educação, que o conceito de politecnia foi desenvolvido inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX. Assim, educação politécnica pode ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação.

Na concepção de Sennett (2009), o trabalho manual, menosprezado por alguns setores da sociedade, é uma das qualidades do bom cidadão. Deste modo, a noção de politecnia enseja a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação profissional e instrução geral. A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação profissional e instrução geral decorre da concepção capitalista burguesa e tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. De acordo com Saviani:

A noção de politecnia contrapõe-se a essa idéia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (Saviani, 2003: 138).

No Brasil, a partir da discussão sobre a democratização do seu sistema educacional, no período pós-ditadura militar, anos 1980, o debate acerca da noção gramsciana de politecnia se apresentou como eixo importante. Gramsci (e outros estudiosos, como Manacorda, Pistrak e Freire) acreditam na centralidade dialética do trabalho como princípio educativo e que lutam por uma educação que contribua para a construção de uma nova ordem social que supere a lógica capitalista. Com a ascensão de Lula à presidência da República, intelectuais da educação



tiveram acesso aos quadros governamentais, e, baseados na apropriação do conceito de politecnia, empreenderam mudanças significativas na área da educação, por meio de políticas públicas. Documentos como o marco legal do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a implantação dos Institutos Federais de Educação Profissional indicam essa nova ótica para a Educação Básica fomentada pela União.

Considerando as necessidades de uma formação integral, a educação básica da pessoa humana deve possibilitar a compreensão da realidade social em sua totalidade apropriando-se dela de modo a transformá-la, uma vez que é um compromisso político “com uma escola ativa, viva e criadora e, não reprodutora acrítica de conhecimentos sistematizados” (Pereira, 2012: 9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (2010), da Educação Infantil ao Ensino Médio, ressaltam a Educação Básica como um projeto orgânico, sequencial e articulado nas diversas etapas e modalidades, compreendido como direito público subjetivo do cidadão brasileiro. Essas Diretrizes afirmam que o Ensino Médio é uma etapa conclusiva da Educação Básica, assegurando ao estudante a formação comum para o exercício da cidadania e a inserção do jovem no mundo do trabalho. As novas DCNEB sugerem que o Ensino Médio pode se organizar em tempos escolares no formato séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, como base na idade, na competência ou outros critérios.

A proposta de reforma no Ensino Médio da rede estadual do RS foi anunciada em 2011 e iniciada no mês de março de 2012. A reestruturação modifica a carga horária das disciplinas para 1.200 horas, na parte geral, e as outras 1.200 horas, da parte diversificada do currículo, serão destinadas a “articulação entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho” (SEDUC, 2011b: 7).

A proposta da SEDUC enfrenta resistência do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul – CPERS, de parte das escolas, pois no interior das instituições educativas são muitos os discursos e os posicionamentos, favoráveis e contrários, e entre os pesquisadores da área da educação a análise ainda é tímida. O fato da reforma ter sido formulada em gabinete, por parte de um governo que com o qual parte dos trabalhadores da educação se identifica, favorece as discussões, os conflitos e os posicionamentos políticos.

A politecnia é apresentada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC como o princípio organizador da proposta de Ensino Médio (SEDUC, 2011a: 17). Na relação entre Educação e trabalho, a politecnia é descrita como “domínio intelectual da técnica” ou “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.” (Saviani apud SEDUC, 2011a: 17)

Outro aspecto diz respeito às taxas de matrícula neste nível de ensino. De acordo com o Senso Educacional de 2011 (MEC) apresenta os seguintes dados preocupantes quanto às matrículas no Ensino Médio:

Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468



2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689 ...	
Δ% 2010/2011 0,5 ...		

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico. Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). Ensino Médio: inclui matrículas do EM integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

A análise dos dados nos levam a concluir que ainda existem, em média, dois milhões de jovens entre 15 e 17 anos fora do Ensino Médio. É sabido ainda que muitos que deveriam estar nessa etapa da educação formal ainda se encontram no Ensino Fundamental, outros estão cursando EJA e outros simplesmente fora da escola. Mas o mais preocupante é que o número de jovens que ingressam no Ensino Médio ainda é bem maior do que o número daqueles que o concluem. Essa defasagem entre o número de ingressantes e concluintes tem levado a várias hipóteses, algumas focadas nas questões externas à escola e outras a internas.

Com a LDB 9394/96, busca-se uma adequação deste nível de ensino às demandas reais da sociedade. Para isso, estabelece-se a necessidade de modificação dos currículos e o estabelecimento de formas de avaliação do desempenho dos alunos e por consequência do ensino. Contudo, as primeiras tentativas de mudança se mostraram ineficazes.

A ineficácia pode ser atribuída à múltiplos fatores tais como: a aceleração das mudanças no campo técnico-científico, as mudanças ocorridas no campo político e social que acabam por influenciar as relações dentro da escola, seja na cultura organizacional seja nos métodos de ensino e avaliação, a dinâmica do mercado de trabalho e a própria multiplicidade de entendimentos dos dispositivos normativos quanto ao significado de competências a serem trabalhadas no Ensino Médio.

Em 2009, a emenda constitucional 59 instituiu como obrigatório o Ensino Básico dos 4 aos 17 anos e alterou profundamente o *status* do Ensino Médio. A partir de então, aponta para a ampliação de financiamentos e a criação de possibilidades de mudanças nos currículos que venham ao encontro da população que abrange a última etapa da Educação Básica. Nessa perspectiva o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado no mesmo ano, representa ações governamentais de apoio técnico e financeiro às instituições que ousarem propostas de ensino diferenciadas buscando aproximar-se mais das necessidades da sociedade contemporânea.

Em 2011 é emitido Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011 apontando para a importância de novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Em consonância com essas orientações, no 2012, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) através da resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 define diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio a serem aplicadas a todas as formas e modalidades, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias. Define, portanto (Art. 5º, incisos I a VII) que o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização estará embasado na formação integral do estudante, trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos.



As concepções expressas no documento correspondem a proposta de uma educação Marxista em sua definição de ensino. Marx não chegou a fazer uma análise profunda da educação com base na teoria que ajudou a criar. Essa tarefa que foi posteriormente abraçada por Antonio Gramsci (1891-1937), Anton Makarenko (1888-1939) e Nadia Krupskaja (1869-1939). A preocupação de Marx era de que a integração entre ensino e trabalho não se transformasse em uma educação reducionista profissionalizante.

Hoje, a ideia de politecnia presente nas recentes propostas de reforma do Ensino Médio, aproxima-se da concepção marxista. A LDB em seu Art. 9º determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo: Línguas (Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia). Espera-se que ao final do Ensino Médio o estudante tenha somente o domínio das formas contemporâneas de linguagem como também dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

Para dar conta de um currículo tão extenso e diversificado, que procura corresponder as demandas da vida contemporânea dois conceitos se sobressaem: flexibilidade e interdisciplinaridade. A Lei possibilita que os componentes curriculares sejam tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização. Registramos esse elemento como um ponto de atenção para observarmos na análise dos dados da pesquisa se possíveis evidências das noções de flexibilidade e interdisciplinaridade seriam percebidas pelos educandos que vivenciam o contexto da estrutura curricular emergente da estrutura do Ensino Médio politécnico.

1.1. DIÁLOGOS COM OS RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados apresentados emergem dos contextos e da cultura escolar onde a pesquisa foi realizada. A construção de dados ocorreu com alunos do 2º ano do Ensino Médio de duas escolas da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, que iniciaram a implantação do Ensino Politécnico no ano de 2012 e, portanto, estão no segundo ano da experiência da nova proposta pedagógica. As escolas estão localizadas em cidades diferentes: Caxias do Sulⁱ e Picada Caféⁱⁱ. As categorias que emergiram da aplicação do questionário aplicado são essas: (a) impacto da mudança; (b) currículo e mundo do trabalho; e (c) currículo e interdisciplinaridade.

A justificativa para a escolha dessas categorias está fundamentada na revisão da literatura e na revisão da legislação apresentada brevemente no tópico anterior. Dessa forma, permite discutir as recentes reformas curriculares do Ensino Médio com a politecnia como princípio organizador de modo a procurar compreender o impacto dessas reformas na Educação de Jovens e Adultos, conforme percentuais:



Tab.1 – O impacto da mudança na opinião dos alunos	
Opinião dos alunos	Percentual
Percebem a melhoria na qualidade do ensino nas disciplinas aplicadas	58%
Percebem a melhoria na qualidade do ensino em todas as disciplinas	20%
Percebem que não houve aumento na qualidade do ensino	22%

Portanto, a maioria dos alunos percebe a preparação para o mercado de trabalho e a metodologia de ensino e que, segundo eles, exige mais do aluno e o torna mais autônomo para buscar seu próprio conhecimento. As ressalvas quanto às mudanças no currículo em sua maioria são de que os alunos estão perdendo em conteúdos que seriam importantes para prepará-los para o vestibular e para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), mas principalmente alegam a falta de preparo dos professores, pois, segundo eles, a mudança foi imposta e implantada muito rapidamente.

A segunda categoria de análise que emerge diz respeito ao currículo e ao mundo do trabalho, conforme segue:

Tab.2 – Currículo e mundo do trabalho	
Opinião dos alunos	Percentual
As mudanças estão voltadas para o mundo do trabalho e para a formação humana	66%
As mudanças estão voltadas apenas para o mundo do trabalho	18%
Não mudou significativamente a forma de organização curricular	16%

Assim, a grande maioria os alunos percebe que as mudanças no currículo, mesmo que de forma parcial estão voltadas não só para o mundo do trabalho, mas também para a formação humana.

Por último, a terceira categoria que emerge é sobre currículo e interdisciplinaridade, e apresenta as seguintes informações:

Tab.3 – Currículo e interdisciplinaridade	
Opinião dos alunos	Percentual
Percebem a integração apenas em algumas disciplinas	53%
Percebem a integração entre todas as disciplinas	43%



Não percebem a integração em nenhuma disciplina	4%
---	----

Os dados mostram que a maioria dos alunos percebe a interdisciplinaridade presente no currículo, mesmo que de forma parcial. Isto evidencia uma grande mudança no currículo, que supera a forma antiga multidisciplinar.

Também perguntamos a opinião dos alunos sobre o futuro do ensino politécnico, ou seja, se acreditam que ele vai melhorar os resultados de desempenho dos alunos. Aproximadamente 70% dos responderam que sim, indicando que acreditam em melhorias.

Para as perguntas abertas observamos um conjunto de respostas que não estão em sintonia, pois revelam críticas ou posicionamentos divergentes entre si. Para o aluno 1ⁱⁱⁱ (A1), “acaba tendo um tempo maior para estudar, porém a gente não absorve o que foi ensinado, com menos tempo a gente se dedicaria mais”. A2 diz que: “os alunos continuam despreparados para o aumento e complexidade das matérias”. Outro aluno (A3), pondera: “O ensino continua baixo e os professores estão sem saber o que fazer”.

Com o intuito de confirmar as respostas às questões elaboradas, perguntas fechadas, elaboramos outras questões abertas sobre a opinião dos alunos em relação as mudanças no Ensino Médio: Dividimos as respostas em posicionamentos favoráveis à mudança e desfavoráveis.

Os posicionamentos favoráveis à mudança indicam uma diversidade de falas. Para A4: “Na minha opinião esse novo Ensino Médio nos proporcionou um melhor desempenho, nos tornou mais autônomos fazendo com que nos interessasse mais e corrêsemos mais atrás dos estudos e assuntos que são de nosso interesse”. Outro aluno, A5, diz que: “no primeiro ano da mudança (2012) foi uma surpresa e todos nós estávamos bastante perdidos, mas em 2013 foram proporcionados vários projetos e trabalhos que ajudam no nosso futuro e no mercado de trabalho”. E para A6, “gostei das mudanças, pois formam opiniões, o aluno se torna mais autônomo e preparado para o mercado de trabalho, para o ensino superior e para a vida”.

A análise indica um volume menor de opiniões dos alunos que se posicionam desfavoráveis à mudança. Esses posicionamentos dizem que: “apenas uma perda de tempo, com muitos trabalhos, a carga horária da escola prejudica quem já está trabalhando em turno contrário e depende de ônibus, a escola não suporta turno integral” (fala de A7). Outro aluno diz que: “não mudou nada, dificulta a vida do educando, pois tiraram do currículo matérias importantes para colocar matérias que, às vezes, nem os professores dominam” (A8). Para o A9: “com as disciplinas aplicadas, as demais tem baixa carga horária para os conteúdos importantes”.

A análise dos discursos produzidos sinaliza o impacto da mudança de uma diretriz política na sua dinâmica escolar e retoma uma problemática que se vincula às orientações das macro políticas: a distância entre as diferenças nos micro contextos. A diversidade social, cultural e econômica do Brasil nos leva a repensar conceitos e políticas públicas que consideram o país como uma única realidade. Por isso, programas, diretrizes, legislações e ações são



implementadas e conduzidas, a partir de regras e técnicas gerais, que obscurecem a diversidade social e cultural brasileira.

Da mesma forma, políticas estaduais não respeitam as diferenças regionais internas, implantando programas únicos para todas as escolas da rede estadual. Essas escolas possuem características próprias e diferenciadas, como localização geográfica, população, densidade demográfica, condição e oferta de emprego, acessibilidade a bens culturais, índice de desenvolvimento, distribuição de renda, entre outros. Por sua vez, essas escolas estaduais são os responsáveis pela oferta de vagas, acesso e permanência dos jovens e adultos no Ensino Médio. Juliá (2001) pontua que essas características estão dentro da cultura escolar e, por vezes, são desconsideradas pelos profissionais educacionais e, inclusive, pelas normas e regras que se criam sobre as práticas escolares. Deveríamos:

Levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society*. (Juliá, 2001: 11).

É possível considerarmos, portanto, como parte da cultura escolar do Ensino Médio Politécnico, o discurso dos discentes sobre a mudança nos permite captar o real funcionamento das finalidades atribuídas ao Ensino Médio politécnico, no contexto atual: a preparação para o mundo do trabalho, ou ainda de forma mais técnica: a exigência de uma nova criatividade do ofício e seu oficial. Aqui, o ofício é interpretado pelo mundo do trabalho. Já o oficial é aquilo que registramos no currículo. Para o A10: “vou seguir Belas Artes, então não exerce nenhum efeito sobre mim”. Em contrapartida, em relação à Multifeira, o A11 citou o mesmo como a atividade pedagógica do ensino politécnico que mais contribui com a formação profissional para o mercado de trabalho dizendo: “o projeto que iremos apresentar na Multi-Feira é muito importante para minha formação”.

Deste modo, ao analisarmos o conjunto das respostas para as questões acima pode-se concluir que a grande maioria dos alunos percebeu mudanças no currículo, mesmo que de forma parcial, já no primeiro ano de implantação do Ensino Politécnico e que estas mudanças estão voltadas não só para o mundo do trabalho, mas também para a formação humana. Apenas um pequeno número de alunos não percebeu mudança alguma. Para o segundo ano de implantação do Ensino Politécnico nota-se que praticamente se mantém a percepção dos alunos sobre a qualidade do ensino, ou seja a maioria acredita que melhorou.

Analisando as opiniões sobre a implantação do novo currículo a maioria dos alunos é favorável. A preparação para o mercado de trabalho e a metodologia de ensino que, segundo os estudantes, exige mais do aluno e o torna mais autônomo em buscar seu próprio conhecimento foram as justificativas predominantes. As ressalvas quanto as mudanças no currículo em sua maioria são de que os alunos estão perdendo em conteúdos que seriam importantes para prepará-los para o vestibular e para o ENEM, mas principalmente alegam a falta de preparo dos professores, pois a mudança foi imposta e implantada muito



rapidamente. Os posicionamentos totalmente desfavoráveis ao novo currículo foram justificados pelo aumento da carga horária, a mudança na forma de avaliação, a retirada de matérias consideradas importantes e a maneira como as mudanças foram implantadas que, segundo os alunos, foi sem preparo para os professores.

Analisando as respostas podemos inferir que os alunos, na grande maioria, perceberam as mudanças metodológicas. A disciplina Seminário Integrado tem sido percebida como importante para a formação profissional e para a formação humana. Ou seja, a maioria dos alunos reconhece que a preparação para o trabalho não é especificamente aprender uma técnica ou o ingresso no processo seletivo do vestibular, mas aprender para a vida, adquirindo autonomia na busca pelo conhecimento e aprimorando as relações interpessoais.

A institucionalização do projeto de Politécnica para o Ensino Médio só se sustenta pela negociação com outras demandas, não necessariamente sintonizadas com os demais interesses do documento original.

As ações do Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por “se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sobre o efeito de interesse diferentes expressos nas relações sociais de poder”. (Höfling, 2001: 35).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, S. & Mainardes, J. (Orgs.). (2011). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.

Höfling, E. (2001). *Estado e políticas (públicas) sociais*. In: Cad. CEDES [online]. Vol.21, n.55, (pp. 30-41).

Juliá, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista brasileira de história da educação* n°1 jan./jun, 9-43

Brasil, CAPES (2010). *De quem? Políticas educacionais: elementos para reflexão*. Porto Alegre/Brasília: Redes Editora/CAPES. (pp. 49-63).

Saviani, D. (1989). *Sobre a Concepção de Politécnica*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.

Saviani, D. (2003). *O choque teórico da politécnica*. Fundação Oswaldo Cruz- FIOCRUZ. Revista Trabalho, Educação e Saúde, v.1(1). 131-152.

Sennet, R. (2009). *O artífice*. Rio de Janeiro: Record.

ⁱ - Município com aproximadamente 450 mil habitantes (IBGE/2010).

ⁱⁱ - Município de aproximadamente 5 mil habitantes (IBGE/2010)



ⁱⁱⁱ - Para preservar a identidade dos participantes e para organizar as opiniões dos alunos a utilização da sigla A para designar aluno e o numeral colocar ordem crescente o discurso dos participantes.

EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA OS JOVENS DO MST DA BAHIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Edileusa Santos OLIVEIRA | leu_vc@yahoo.com.br
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

Edlene Santos OLIVEIRA | eudioliveira@hotmail.com
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

RESUMO

O presente estudo analisa a educação e o trabalho, o seu uso com vistas à conquista da autonomia e emancipação jovem no campo, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no estado da Bahia, mais precisamente no assentamento Lagoa e Caldeirão, localizado na região Sudoeste do interior baiano. Busca debater a educação e o trabalho do MST dentro do contexto educacional brasileiro, entendendo seu caráter e sua importância como um entrave às políticas neoliberais, principalmente na década de 1990. Para tanto, deverá apontar os caminhos traçados pela educação e pelo trabalho, a partir do fenômeno antológico de construção da história realizada pelo homem. O estudo transcorreu sob a perspectiva dialética, dando enfoque ao Estado e seu histórico de luta pela terra, suas similaridades e diferenças geográficas, sócio-culturais, históricas e econômicas.

PALAVRAS-CHAVE: educação, trabalho, jovem, Bahia.



INTRODUÇÃO

A Educação do MST surgiu em 1987. Essas experiências, inicialmente, foram centradas nas regiões Sudeste e Sul. A partir da década de 90 esse quadro se altera, pois, as demais regiões buscam a ampliação do MST e acreditam que a educação e o trabalho sejam importantes instrumentos de luta, ou seja, a formação de uma nova cultura na busca de uma nova hegemonia social para aprimorar o pensamento e a ação. O interesse em aprofundar os conhecimentos sobre esse tema parte de um olhar criterioso sobre o projeto de educação do campo na Bahia, a partir de uma abordagem sociológica, na tentativa de transcender o enfoque teórico predominante na bibliografia sobre educação do MST, para revisitar o espaço que acolhe conhecimentos e experiências pré-existentes, oriundos da educação informal.

Dentro desses aspectos, foi necessário pesquisar a história do MST na Bahia, com ênfase na área de estudo, Lagoa e Caldeirão, desde sua ocupação em 1995, até os dias atuais, visto que esse assentamento, também foi cenário dos conflitos no campo. Com registros do coronelismo histórico, entre latifúndio e ação de grileiros. A escolha de analisar a educação e o trabalho do campo deve-se, também, ao fato de entender que o MST defende que a garantia do acesso à educação é dever do Estado. Dessa forma, reclama do mesmo o acesso e implantação de escolas em assentamentos, com profissionais sensibilizados com a causa e preparados para suas capacitações de acordo a articulação do conteúdo com seu projeto político.

A área escolhida para desenvolvimento desse estudo caracteriza-se por estas questões, onde vive-se ainda sob a égide da modernização da agricultura aplicada nos campos do país pelos efeitos da Revolução Verde, depois da II Guerra Mundial. Este foi um problema que atingiu o camponês, levando-o a abandonar a terra e sem alternativas vai aventurar-se nos grandes centros urbanos. Além desses problemas sociais percebidos é importante destacar que para mudar essa realidade é necessário aprender e conhecer cientificamente o próprio meio de vida, e isso só é possível através do acesso a uma educação que não se restrinja ao mandonismo da burguesia brasileira, mas que abranja a utilização de uma pedagogia que permita fazer uma reflexão crítica da sociedade, enquanto cidadãos com direitos e deveres.

Dentro desse contexto, a concretude de algumas questões emerge como um entrave às políticas neoliberais, principalmente na década de 1990. Para tanto, deverá apontar os caminhos traçados pela educação e pelo trabalho, a partir do fenômeno ontológico de construção da história realizada pelo homem, quando esse produz e reproduz a natureza em função das suas necessidades, sob as relações capitalistas de produção.

1. AS LINHAS QUE CONTORNAM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir de uma visão paradoxal do modelo colonizador e escravocrata implantado por Portugal no último ano do século XV, como forma de dominação do território, herdou-se, nos tempos modernos, os costumes e mentalidades do passado. Em pleno século XXI percebe-se ainda a forte interferência desse sistema na educação brasileira, o qual deixou profundas características do elitismo que promove a exclusão social, retrocedendo no tempo e no espaço histórico o processo educacional.



A educação brasileira se apresenta até aqui nesse “patamar”, infringindo todas as instâncias da sociedade, onde o meio rural sempre serviu-lhe de doação do bem comum, junto a exploração capitalista do meio ambiente, deflagrada na modernização do campo. “Dentre as inúmeras atribuições que lhe competiam, estavam a de doar terras em sesmarias a pessoas cristãs e a de escravizar os índios a fim de usá-los no trabalho” (Andrade, 1998: 60).

Isso explica porque a exploração do meio rural é violenta e ainda é aplicada pelo sistema político brasileiro. Essa situação deixou raízes profundas para o continuísmo do olhar preconceituoso que a sociedade tem contra ao homem do campo, e essa visão foi perpetuada por toda forma de poder implantado no país.

A falta de compromisso dos sistemas políticos do Estado brasileiro quando pensava-se em políticas educacionais, resultou na crença de que o problema a ser resolvido para extinguir o analfabetismo, a evasão escolar e a educação do povo, fosse a localização espacial geográfica de algumas escolas e a pequena densidade de alunos oriundos de regiões rurais. E esse processo é desencadeado por uma série de acontecimentos históricos que definem o que é a educação do campo hoje.

Em 1932 o país ver surgir o cenário crítico de abandono e descaso com a educação brasileira, e mobiliza um grupo de educadores que levam ao conhecimento da nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considerado por Saviani (2008) como o marco do Escolanovismo no Brasil. Esse documento representa mais que um documento em defesa da Escola Nova, trata-se de um programa de política educacional para todas as crianças e jovens brasileiros.

Neste mesmo ano, a política brasileira passa por momentos conturbados na sua história, quando eclode em São Paulo um protesto contra o presidente Getúlio Vargas, que governava sem uma Constituição. Muitos protestos foram gerados, o que fez surgir um movimento conhecido por Revolução Constitucionalista, logo debelado pelo governo. Getúlio Vargas foi eleito pela própria Assembleia, então transformada em Congresso Nacional.

A vida tem conceitos com diversidades de significados, provenientes das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de qualidade socialmente útil, conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A Educação Nova significou a construção educacional no Brasil. Era o período da Segunda República, 1932, foi o momento de mudar a educação tradicional para uma educação com características de sentido amplo e ativo.

O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por intelectuais como Anísio Teixeira, Júlio Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Edgar Roquete Pinto, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, entre outros.

De fato, nos meses iniciais de 1932 o documento já estava redigido. Em carta de 14 de março desse ano, Fernando de Azevedo comenta com Anísio Teixeira que escreveu o texto em cinco dias, embora tenha pensado no assunto durante um mês (Saviani, 2008: 17).

O documento se tornou um marco para o projeto de renovação educacional do país na defesa de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. A Educação Nova assume, então, uma postura mais humana e passa a exercer a sua verdadeira função social. Saviani (2008:



243) comenta que “chegou o momento, então, de explicitar, para o povo e para o governo, as bases e diretrizes da reconstrução educacional. Essa impunha-se como uma tarefa daqueles que tomaram posição de vanguarda”.

A escola tradicional, instalada por uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo humano, que teve, aliás, o seu papel na formação dos quadros rígidos da vida social. “(...) Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo conteúdo de uma época histórica” (Marx & Engels, 2009: 67).

Continuando nessa linha de análise, vê-se surgir no cenário educacional brasileiro as Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942, promotoras do fortalecimento do ideal de educação dualista, uma estratégia separatista de educar a elite de forma diferenciada da classe trabalhadora, separando essas classes de acordo a sua função social. Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas de 1942.

De acordo com essas leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria o de formar as elites que iriam comandar o país, cabendo ao ensino profissional oferecer formação adequada aos filhos dos proletários, aos desvalidos da sorte, aos menos afortunados e aqueles que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. Na década de 60, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevendo o aumento do fluxo migratório do campo para a cidade implantou escolas na zona rural.

Embora a LDB, lei nº 4.024 na sua vigência, sendo promulgada em 1961, tenha sido elaborada em caráter de urgência nacional por uma escola pública gratuita e pensada por intelectuais brasileiros da época, ela não conseguiu resolver os problemas das classes operárias muito menos das populações do meio rural. A referida lei, mesmo sendo necessária para conter as injustiças provocadas pelo sistema educacional que se pretendia com a educação dualista, ela teve sua contribuição institucional (Saviani, 2008: 307).

Todo esse processo desencadeou em uma educação desqualificada para o meio rural, que sempre esteve a mercê das determinações dos centros urbanos. Esse descaso e desinteresse sobre a educação foi dividida em duas grandes redes as quais correspondem a sociedade capitalista em duas classes fundamentais, a burguesia e o proletariado. O leitor poderá encontrar a origem da palavra no livro de Dermeval Saviani, *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Saviani, 2008: 284).

A expressão educação básica já indica a ampliação e popularização da escola pública mesmo que a lei só garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental. Aos poucos a sociedade está incorporando a importância dos outros níveis de ensino, como a educação infantil e o ensino médio. A educação infantil por estar se concretizando como uma ideia de escola e o ensino médio, por ser uma possibilidade de chegar à universidade ou por almejar um emprego melhor para os que deixam os estudos ou não ingressam nas universidades.

A educação do campo também garantida pela LDB (1996), é assim especificada: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:



I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação a natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394/96).

Apesar de estar presente na lei, a educação básica no campo não tem sido atendida de maneira satisfatória e nem ao menos tem sido delineada como proposta para a formação de identidade do meio rural. Por esses percalços é que o MST, por representar essa parcela excluída da sociedade que se configura através de ações coletivas de luta por terra, para garantir um espaço de vida reivindica uma educação que contemple os anseios do homem do campo.

1.1. A AÇÃO DO MST E SUAS RAMIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Essas ações transformam o MST em um dos movimentos mais amplos e organizados da história brasileira. Herdeiro de movimentos populares que se destacaram desde os primórdios da colonização europeia, com as Capitâneas Hereditárias, passando pelas guerras de Canudos e Contestado, o MST tem forte influência das Ligas Camponesas, do final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, e outras lutas que significaram a complexidade das relações sociais no/do campo, até chegar à luta pela reforma agrária nas décadas de 70 e 80 do século XX.

Dentro desse invólucro de ações coletivas sociais na terra, surgiu a necessidade e a urgência de se pensar a educação e o trabalho no campo, visto que emergia desse núcleo a preocupação com as veias intelectuais do movimento – seus dirigentes e as principais lideranças; preocupação também com jovens e crianças, que representam o futuro e consolidação do seu significado, e participam fortemente da luta pela terra trazendo consigo essa representatividade.

Pensar, sistematizar e formalizar a educação escolar comprometida com os princípios ideológicos do movimento tornou-se meta importante para o MST. Nessa ótica entende-se que,

Para o MST, a escola é uma exigência imposta pela realidade das crianças em idade escolar que acompanham os pais nas ocupações de terra. A educação é defendida não como um fim em si mesmo, mas como instrumento de luta pela terra e por condições de vida, de afirmação de sua identidade (Caldart, 2000: 73).

A partir desse véis, essa discussão procura analisar a educação e o trabalho e suas possíveis interferências nas rápidas transformações do campo brasileiro, na década de 1990 através da sua pedagogia ímpar, aplicada em assentamentos rurais, e das ações de sujeitos sociais que participaram desse processo, devido sua condição de excluídos da terra, imposta pelas regras do capitalismo.

No Brasil dos anos 80, os movimentos sociais, particularmente os de caráter popular, foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve. Eles reorientaram e organizaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas menos



coercitivas. Fizeram-se reconhecer na arena política como interlocutores válidos e necessários, particularmente na transição operada através de processos constitucionais. (Gohn, 2001: 52).

Mediante esse processo de ampliação do campo, o MST procura fortalecer suas raízes territorializando o movimento e dando sentido científico e acadêmico a suas ações, engendrando conhecimentos mais sistemáticos sobre a terra, e isso só é possível mediante a implantação e formalização da educação campestre. Percebe-se, portanto, que o MST pode ser definido, então, como um movimento social que resiste a esse quadro histórico de injustiças cometidas contra os menos favorecidos.

Sendo esse discurso importante para a formação da consciência política dos militantes do MST, um dos seus objetivos cruciais é perpetuar a educação no campo, não só para aproximar o homem dos conhecimentos sistemáticos da terra, passando pela formação da consciência ambiental, como também construir uma relação entre educação e reforma agrária. No Estado de São Paulo as escolas dos assentamentos já organizaram sua Proposta Pedagógica direcionada para a ação educacional do MST.

De acordo com essa concepção, percebe-se que vários segmentos sociais que representam movimentos populares em toda a América Latina estão criando sistemas pedagógicos próprios para fomentar a educação popular, a exemplo do Brasil, que tem se empenhado nessa conduta educacional, como uma forma de manter seu espaço politicamente correto e de forma integralizadora.

Nesse panorama da educação no MST, muitas foram as preocupações com normas e objetivos a serem alcançados com as propostas pedagógicas do movimento, nela estavam inseridos todos os sujeitos que participaram desse cenário emblemático, e agora era importante que esta ação pela educação e pelo trabalho para o jovem, contemplasse o seu conjunto, na tentativa de garantir a autonomia e emancipação de seus integrantes.

Através da dinâmica de organização de luta pela terra veio em seguida o avanço da educação do campo, exigindo de seus membros um pensamento mais reflexivo sobre o tipo de educação que seria oferecida nos espaços do MST, passando a ser mola propulsora para profundos questionamentos sobre a instituição escola. Caldart (1997) explica que a discussão sobre educação mobilizou o movimento o que possibilitou encontros e reuniões para tratar dos interesses educacionais de várias regiões.

Com o intuito de traçar planos e objetivos pedagógicos para nortear as escolas que já se expandiam nos assentamentos rurais, foram elaboradas propostas calcadas nos princípios pedagógicos, tais como: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; educação para o trabalho e pelo trabalho. E filosóficas: educação de classe massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.

A preocupação com a educação do campo veio junto com a formalização do MST, em 1984, quando ocorreu o I Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel/PN. Inicia-se com a organização dos trabalhadores rurais sem terra em acampamentos, mostrando que era possível e viável a sua ação. Famílias passaram a viver em conjunto, exigindo a construção de novas relações, inseridas num processo de conquista da terra, carregadas de profundo sentido social.



Caldart (2000) explica que as crianças aprenderam a viver com as diversidades (raça, religião, cultura, gênero, etc.), mesmo que em barracas de lona, e criaram diferentes formas de sociabilidade. Aqui surge o lugar das trocas de experiências de vidas, vínculos de comunicação são estabelecidos entre sujeitos e suas famílias, novos símbolos e códigos são utilizados no diálogo cotidiano. A plantação e colheita, as crias, a economia, a política, se transformam em um câmbio social, ação inerente a todo ser humano.

Esse processo marca o início da história da educação do MST. Caldart e Schuwaab (1991) destacam o acampamento de Encruzilhada do Natalino, município de Ronda Alta/RS, como o local onde surgiram as primeiras preocupações com as crianças em acampamentos, sua infância numa localidade à beira de uma rodovia. Essa situação deixou um grupo de mães preocupadas. Alguns adultos perceberam a ansiedade dessas crianças e começaram a pensar no que fazer com elas, grupos de mães, passam a orientar as brincadeiras com as crianças.

Ainda segundo as autoras, o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ocorreu em 1985, trazendo consigo importantes características desse período: a formação de Educação e coletivos regionais no interior de cada Estado. Foram metas de articulação dos sujeitos envolvidos com educação nos acampamentos e assentamentos, endossadas por uma reflexão pedagógica idealizadora realizada por aqueles que construíram o setor educacional, inspirados nas ideias de Paulo Freire, que favoreceu grandiosamente a elaboração dessa escola.

Em 1985, a Fazenda Annoni, que representava um latifúndio de 9.300 hectares, no município de Pontão/RS, foi ocupada por mais de 1.500 famílias, que desenvolveram atividades através de equipes de trabalho, principalmente a equipe de educação, e o agrupamento de mães foi o alicerce para a construção dessas equipes, para solucionar problemas ligados a segurança das crianças. “No começo, também aqui não se pensava em escola e nem se sabia discutir com elas o que estava se passando ali” (Caldart & Schuwaab, 1991: 89).

O MST formou equipes designadas a organizar as atividades do acampamento de maneira sistemática. A equipe responsável pela educação passou a fazer parte das discussões sobre os problemas do acampamento e sobre o ensino e escolarização infantil, essas reflexões levaram o grupo a pensar a educação popular e a apontar a necessidade de uma escola no acampamento Annoni. Esse assunto repercutiu de forma acelerada chegando a dividir a opinião do grupo.

Caldart e Schuwaab (1991), ativistas da equipe de educação, juntamente com outras professoras e voluntários conseguiram mobilizar a maioria dos acampados, levantando questionamentos e considerações sobre a importância da educação e da escola para o acampamento, transformando essa iniciativa em mais uma bandeira de luta, agora uma escola oficial para Annoni. A prefeitura municipal de Sarandi e o governo do Estado do Rio Grande do Sul foram acionados e prometeram destinar verbas para a escola.

Até 1987, esse problema não tinha sido resolvido, forçando um grupo de acampados a procurar a prefeitura, e com pedaços de lona construir a primeira escola oficial do acampamento, como relatam as autoras (Caldart & Schuwaab, 1991: 91): “As aulas aconteciam todas no mesmo barracão, num sistema de três turnos. Eram 23 professores para 600 alunos de 1ª série.”



Em seguida é aprovada a construção da escola e com mais algumas estratégias de ocupação de toda a fazenda, foi necessária a anexação de mais sete escolas no acampamento Annoni. Este fato chamou a atenção de outros assentamentos e acampamentos, possibilitando a formação de equipes regionais interligadas que, como relata (Caldart & Schuwaab, 1991: 94), “mobilizou e articulou professores representantes de assentamentos de toda região”. Desde então o MST vem se empenhando em formalizar sua proposta pedagógica.

Para Zibechi (2003) esses movimentos sociais da atualidade estão relacionados por categorias distintas: territorialidade, autonomia política, valorização da cultura, afirmação de identidade e capacidade de formar seus próprios intelectuais. “Las formas de organización de los actuales movimientos tienden a reproducir la vida cotidiana, familiar y comunitaria, asumiendo a menudo la forma de redes de auto organización territorial” (Zibechi, 2003: 3).

A partir do que foi exposto, torna-se de fundamental relevância social, analisar a ação do MST, construção da sua história e implantação de uma pedagogia que visa a educação e o trabalho do jovem camponês, na busca de sua emancipação e autonomia. Educação essa, norteadora dos significados que visam aprofundar suas raízes, valorizar culturas e disseminar vivências da/na terra.

Com essa atmosfera surge uma necessidade premente de pensar a educação e o trabalho no campo do estado baiano, por se tratar de um território de significativo histórico de lutas pela terra e onde a educação está pautada especificamente para atender as necessidades dos sujeitos ligados diretamente com as lideranças intelectuais do movimento, no sentido, não apenas de organizar o enfrentamento político, mas também para atender a formação da identidade rural dos jovens que compõem o quadro humano do MST.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, M. C. de. (1998). *A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste*. 6º ed. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Caldart, R. S. (1997). *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do movimento sem terra*. Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R. & Schuwaab, B. (1991). A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: J. P. Stédile & F. S. Görgen (orgs.). *Assentamentos: a resposta econômica da Reforma Agrária* (pp. 85-114). Petrópolis/RJ: Vozes.
- Gohn, M. da G. (1995). *História dos movimentos e lutas sociais. A construção da cidadania dos brasileiros*. 2ª ed. São Paulo: Loyola.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- Marx, K. & Engels, F. (2009). *A ideologia alemã*. Tradução de Álvaro Pina. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 40 ed. – Campinas, SP: Autores associados,



Zibechi, R. (2003). *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*. OSAL: Observatorio Social de América Latina.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: *ETHOS*, POSSIBILIDADES E TENSÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA

Elisete Enir Bernardi GARCIA | elisete.bernardi@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA

Berenice CORSETTI | cor7@terra.com.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

RESUMO

As reflexões que apresentamos integram a investigação desenvolvida em nível de Pós-Graduação, que analisou a constituição da Educação de Jovens e Adultos – EJA, vista pela perspectiva dos sujeitos imbricados em sua concretização. Focamos o olhar nos sujeitos que vivenciam e experienciam o espaço-tempo dessa modalidade, dando-lhes voz, para desvelar o sujeito real que estuda e trabalha nessa área. Dessa forma, realizamos entrevistas com os educadores e estudantes para compreender as diferentes concepções e para captar as suas necessidades e seus desejos em relação ao tempo-espaço escolar e trabalho. No envolvimento com o *lócus* da pesquisa, elegemos os princípios da metodologia qualitativa por estar alicerçada em um embasamento teórico dialético, o qual nos possibilitou compreender os sujeitos que vivem a política de EJA, de maneira que fosse possível desvelar e interpretar o que estava sendo dito e, por sua vez, o “não dito”. Assim, a categoria da “contradição” alicerçou nosso trabalho. Sinalizamos que os sujeitos, que fazem a EJA na sua cotidianidade, estão em busca de um *ethos*, que possibilite uma educação inclusiva e apresente contrapontos à escola que exclui. Desta forma as políticas públicas de EJA, exercidas pelo viés da gestão democrática e dos direitos humanos e sociais, têm nas práticas educativas o *lócus* para construção de possibilidades de uma formação humana e social, na perspectiva de superação da compreensão da formação escolar fragmentada e desconectada da vida.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos, prática educativa, políticas educacionais, sujeitos da EJA.



INTRODUÇÃO

As reflexões que apresentamos, neste texto, integram a investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Brasil, que analisou a constituição da Educação de Jovens e Adultos - EJA, enquanto política de elevação de escolaridade no município de São Leopoldo, pertencente ao Estado Rio Grande do Sul - Brasil, vista pela perspectiva dos sujeitos imbricados em sua concretização.

No Brasil, historicamente, o Estado, apesar de algumas medidas paliativas, ausentou-se e desobrigou-se da criação de políticas públicas voltadas para a alfabetização e para a educação básica para pessoas que se encontravam fora da “idade considerada própria” para estudar. Salientamos que a EJA constitui-se num campo de disputa e embate e que sua história foi marcada por inúmeras tensões e contradições. Muitos governantes e setores da sociedade conceberam a Educação de Jovens e Adultos como uma educação para pobres, e, por isso, ela não tinha necessidade de ter continuidade, qualidade e, principalmente, recursos.

Por isso, pesquisar sobre a EJA justifica-se a partir da concepção da educação como direito humano, das ausências e presenças das políticas educacionais voltadas para as pessoas que não tiveram acesso à escolarização ou que não conseguiram concluir a educação básica, por questões adversas a sua vontade, ou não, que marcam as trajetórias de escolarização de muitos brasileiros¹.

Neste sentido, a investigação considerou a afirmação de Beisiegel (1997) de que, durante muito tempo ainda, as miseráveis condições de vida de amplos setores das classes populares e as condições de funcionamento do próprio sistema de ensino do país continuarão a produzir elevados contingentes de jovens analfabetos. O sistema escolar não pode ignorá-los (idem: 31), e nós acrescentaríamos que a pesquisa na área educacional tem muito ainda para investigar sobre os processos de “inclusão excludente” vivido pelas pessoas jovens e adultas que necessitam e/ou desejam se alfabetizar ou concluir a educação básica.

No envolvimento com o *lócus* da pesquisa, elegemos os princípios da metodologia qualitativa por estar alicerçada em um embasamento teórico dialético, o qual nos possibilitou compreender os sujeitos, estudantes gestores e professores que vivem a política de EJA, de maneira que fosse possível desvelar e interpretar o que estava sendo dito e, por sua vez, o “não dito”. Assim, a categoria da “contradição” alicerçou nosso trabalho. A pesquisa foi fundamentada pelo desafio de compreender a Educação de Jovens e Adultos por dentro do processo, por isso foi imprescindível aproximar-nos do movimento do real, tendo consciência de que não tratamos da “última verdade”, mas, sim, buscamos um conhecimento mais aproximado da vida real dos sujeitos que fizeram e fazem a EJA acontecer, com as contradições e tensões desse processo.

Para contextualizar quem são os estudantes jovens e adultos que frequentam/vivenciam a EJA de São Leopoldo/RS foi utilizado na análise, trabalhos realizados em aula e entrevistas com estudantes de seis escolas (das quatorze que ofereciam EJA no ano da pesquisa), sendo aplicada em todas as etapas oferecidas pelas escolas, desta forma foi representado por quatrocentos e setenta e cinco estudantes. É importante destacar que a organização metodológica da EJA da Rede Municipal de São Leopoldo, conforme Regimento Escolar (2000),



dá-se por “etapas” que correspondem às totalidades de conhecimento. As referidas etapas são: Etapas I e II - referem-se à Alfabetização e Pós-alfabetização, respectivamente (considerando anos iniciais ou 1º segmento do Ensino Fundamental); Etapas III, IV e V - referem-se aos anos finais do Ensino Fundamental, ou ao 2º segmento do Ensino Fundamental.

Em relação aos docentes, foram realizadas entrevistas com os que estavam atuando no magistério municipal na modalidade EJA. Buscamos estabelecer uma relação de confiança com os referidos professores para que permitissem que os conhecêssemos, para além das evidências, ou seja, para além dos relatórios, atas e documentos que tratam sobre eles. Isso teve como objetivo analisar as diferentes concepções compartilhadas entre os professores referentes à política pública de EJA de São Leopoldo/RS. Assim, podemos destacar que foram envolvidos num total de cento e quatorze professores.

Escolher a pesquisa qualitativa para suporte e sustentação da análise empírica implicou assumir uma postura de acolhida em relação aos achados da pesquisa e, com isso, ir tecendo diálogos com os interlocutores empíricos e teóricos e para tanto foi necessário lançar voos para várias técnicas/estratégias metodológicas.

As questões que perpassaram pela tecitura da pesquisa foram: Os pressupostos da política educacional de São Leopoldo/RS para a elevação de escolaridade de jovens e adultos caracterizam uma política contínua ou representam, ainda, um caráter compensatório, descontínuo e instável?; De que forma as políticas educacionais de EJA da Secretaria Municipal de Educação - SMED constituíram as ações voltadas para a EJA?; Quem/como são os educandos e educadores que fazem acontecer a EJA na prática escolar?; Como os sujeitos que estudam e trabalham na EJA apropriam-se e constroem a política pública municipal desta modalidade?

1. SUJEITOS DA EJA E A PRÁTICA EDUCATIVA

1.1 – ESTUDANTES

A pesquisa indica um crescimento significativo, tanto em nível nacional quanto local, no município estudado, de jovens e mulheres estudando na EJA. Esses dois fatores têm evidenciado a diversidade da EJA.

Já anunciava García-Huidobro (1994) que as mudanças socioeconômicas e culturais contemporâneas têm levado ao crescimento da participação feminina nos programas educacionais da Educação de Adultos. Assim, dois grupos têm-se destacado nas turmas de EJA: as mulheres e os jovens.

Nesse sentido, a questão da feminilização da EJA remete para uma mudança curricular para que os desejos e necessidades das mulheres possam ser contemplados no cotidiano escolar. A presença massiva das mulheres na EJA não tem causado desconforto para os docentes. No entanto, a presença dos jovens, que geralmente são do sexo masculino tem provocado maior embate e desconforto por parte dos docentes. No contexto escolar, a presença das mulheres na relação com os jovens tem-se dado de forma a apaziguar os conflitos geracionais, talvez



pela razão de atribuírem mais para si a tarefa de conciliação, como nos fala uma estudante: “nós estamos acostumadas com os nossos filhos, por isso os entendemos – os jovens” (SMED, 2009).

Desta forma, evidencia-se que a presença dos jovens, causa insegurança para muitos dos docentes que alegam ser esse o motivo da perda de identidade da EJA, pensada para um público adulto. Muitos estudantes, de diferentes faixas etárias, compartilham desta visão e alegam que a EJA deveria ser somente para o trabalhador. Por isso, segundo eles, os jovens que não trabalham não deveriam estar nesta modalidade.

Os jovens da pesquisa pertencem ao mundo do trabalho de forma muito instável. Geralmente, quando conseguem uma ocupação, ela se dá de forma informal ou temporária, por isso sua situação laboral é de muito vai-e-vem. Eles se incorporam à EJA objetivando concluir a escolaridade para disputar vagas no mundo do trabalho que exigem maior qualificação. Nesse quesito, eles se aproximam dos objetivos dos adultos, que buscam a escolarização, mas diferenciam-se em outras tantas questões. Assim, os jovens, adultos e idosos possuem diferentes interesses e demandam diferentes necessidades para serem atendidos com suas especificidades nas turmas de EJA.

Os estudantes, ao serem instigados a falar sobre a escola, imprimiram diferentes sentidos, significados e sentimentos sobre a convivência com o espaço escolar. No entanto, uma das características que principalmente os jovens compactuam é de que a escola é necessária e importante, por isso entendemos que a escola torna-se um passaporte identitário para os jovens, pois mesmo quando os jovens não se conectam ao mundo escolar, eles querem estar na escola, apostam e acreditam nela.

Nesse sentido, um dos desafios é a inclusão dos jovens, principalmente os de 15 a 18 anos, pois mesmo tendo o acesso garantido na lei, esses jovens não são bem-vindos na EJA, por serem considerados jovens demais e imaturos. E, por sua vez, a escola de Ensino Fundamental sequencial, caracterizada por muito tempo como Ensino Fundamental “regular”, não os aceita também por não serem alunos “ideais” - são grandes demais, ou apresentam comportamentos que as crianças não podem compartilhar.

Arroyo (2005) corrobora no que tange as práticas pedagógicas na relação com a diversidade dos sujeitos, pois segundo o autor:

Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. (...) Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares (Arroyo, 2005: 46-47).

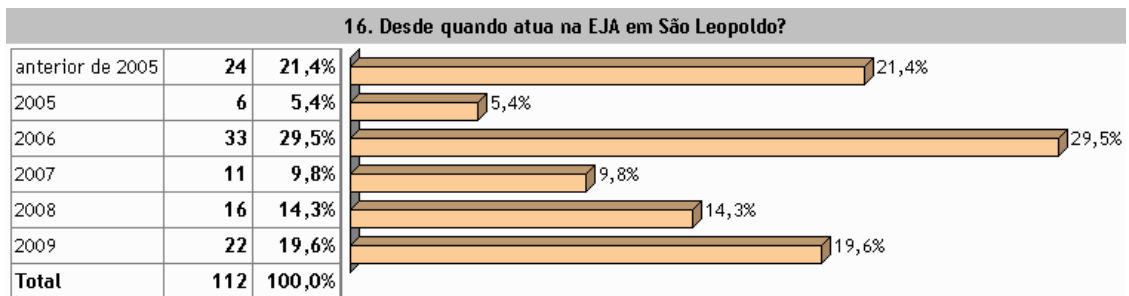
1.2. PROFESSORES

Primeiramente, para conhecer quem são os professores da EJA, destacamos algumas características que compõem o perfil do grupo, tais como: gênero, ano de ingresso na EJA, formação e se desenvolveram pesquisa na área de EJA, no percurso de sua formação.



Considerando o quadro de educadores atuando no magistérioⁱⁱ municipal na modalidade EJA, interlocutores desta pesquisa, podemos destacar que, conforme as 114 entrevistas, 66,4% exercem as atividades na EJA relacionadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental (etapas finais do Ensino Fundamental), enquanto o primeiro segmento do Ensino Fundamental (Alfabetização e Pós-alfabetização) ficou com uma representação de 19,5% e 14,2% atua em ambos os segmentos. Os professores são predominantemente do sexo femininoⁱⁱⁱ: 77,2%, enquanto o sexo masculino ficou com uma representação de 22,8%, atuando principalmente no segundo segmento do Ensino Fundamental ou na supervisão escolar.

No gráfico a seguir trazemos à tona uma das problemáticas da política de EJA de São Leopoldo, sentida pelas comunidades escolares, que é a rotatividade (não permanência) dos professores e supervisores da EJA. A pesquisa confirma essa questão, pois, considerando os docentes que estavam atuando no período da pesquisa, os dados demonstram a instabilidade e a descontinuidade que tem a atuação dos educadores na EJA. A pergunta realizada aos professores foi em relação ao ano de Ingresso na EJA.



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pelas pesquisadoras através do *software Sphinx*.

Na Rede Municipal de São Leopoldo, os professores são concursados para o Ensino Fundamental sequencial – séries iniciais ou finais, mas não existe concurso específico para atuar na EJA^{iv}. Apenas 31% dos docentes foram mantidos, no ano em questão, com seu respectivo cargo - os demais atuavam na forma de extensão de carga horária. A problemática vivenciada na EJA pela rotatividade dos professores encontra vinculação não só nas políticas de descontinuidade, pois não houve descontinuidade, nesse caso em estudo, nos anos de 2005 a 2009. Acredita-se que essa problemática reside também na falta de um quadro efetivo de profissionais que assumem a EJA como opção profissional. Mesmo que a política de lotação de professores resistisse à manutenção de cargos na EJA, caso existisse esse grupo, a mantenedora, com o tempo, teria que ceder, pois as extensões também causam muitos problemas para gerenciamento. Por exemplo: assumem por um período e desistem antes, deixando turmas acéfalas durante o ano letivo.

As extensões de carga horária mudam a cada final de ano, ou durante o próprio ano letivo, por motivos vinculados aos interesses pessoais ou por problemas relacionados às questões familiares (cuidado com os filhos, que é muito frequente, principalmente por se tratar de estar lidando com um público essencialmente feminino). Ainda, por problemas de ordem



organizativa da escola, como, por exemplo, junção de turmas, provocada pela evasão dos alunos ou por avanço no decorrer do ano letivo. Além disso, é importante considerar que para um grande número desses professores, tanto os que têm cargo como quem tem extensão, a EJA representa o seu terceiro turno de trabalho, e nem sempre é possível manter essa situação por um ano inteiro, muito menos por anos consecutivos. Resultante disso, há uma rotatividade muito grande no quadro de docentes.

A rotatividade influencia, segundo a visão dos professores, a efetivação do desenvolvimento da proposta desenhada coletivamente, uma vez que poucos são os que, ao entrarem para trabalhar com a EJA, apresentam experiência ou formação na área. Essa situação pode ser verificada nas respostas ao questionamento realizado - *se possuía experiência anterior em EJA (antes de assumir a Rede Municipal)*, sendo que as experiências podiam ser de qualquer tempo de sua carreira. Para tanto, destaca-se que 44,7% possuíam experiência, 55,3% não, confirmando, dessa forma, a necessidade da formação específica para atuar na EJA.

Em relação ao Curso Superior Licenciatura, 83,2% dos professores afirmaram que possuem curso concluído e 12,4% ainda estavam cursando, no momento da pesquisa; 2,7% concluíram outros cursos e apenas 1,8% possui só o Ensino Médio Magistério. Nesse caso, o concurso foi realizado com a obrigatoriedade do Magistério.

Em relação a formação do grupo, concluída ou em curso, referente ao nível lato *sensu*, destacamos que 45,5% dos docentes responderam que possuem Especialização concluída, sendo que mais 8% estavam ainda cursando. 46,4% (correspondentes a 52 professores) responderam que não possuem Especialização.

Destaca-se que em relação às áreas de pesquisa, apenas seis professores realizaram pesquisa na área de EJA, destes cinco professores realizaram curso com apoio da Secretaria Municipal de Educação. No último ano da pesquisa, quatro professores encontravam-se fazendo cursos de Especialização com foco na EJA, incentivados pela Secretaria.

Assim, se por um lado a Rede Municipal de São Leopoldo está formando um grupo de profissionais com estudos voltados para a EJA, por outro, esse grupo não tem necessariamente permanecido na EJA, revelando, com isso, contrariedades em relação ao exposto no Regimento da EJA, que define como um dos critérios para atuar na EJA ter estudos específicos nessa área.

Em relação ao *stricto sensu*, registramos que apenas seis professores possuem curso concluído de Mestrado e um professor estava cursando, no momento da pesquisa. E, destes dois professores realizaram pesquisas vinculadas à educação. Em relação ao Doutorado, somente um professor estava realizando o Curso, na área da História. Mas, conforme consulta realizada com esse professor, a área de pesquisa está voltada para a história de uma instituição, mas sem relação direta com as questões educacionais.

Ao serem questionados se no percurso da formação realizaram estudos, disciplinas e/ou pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, as respostas foram reveladoras da necessidade de desenvolvimento de pesquisa pelos docentes que atuam na área, pois 84 professores admitiram que não realizaram pesquisas nessa área. E dos trinta docentes que responderam que realizaram pesquisas em EJA, a maioria delas foi considerada a formação em



serviço que a Secretaria Municipal ofereceu, sinalizando, com isso, a importância dada à formação desenvolvida pela SMED.

Com os dados apresentados acima, observa-se que o investimento realizado pela Secretaria de Educação, através do auxílio universitário, que aplicou recursos dos fundos FUNDEF e FUNDEB, correspondente à formação, resultou em uma ampla qualificação do quadro de docentes da Rede Municipal de São Leopoldo.

Em relação à formação de professores, a proposta da UNESCO (2009) sinaliza a necessidade de elaborar políticas de formação inicial e continuada de educadores de EJA, com a participação das universidades, dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais, com o objetivo de elevar a qualidade dos processos educativos e assegurar o melhoramento das condições laborais e profissionais dos educadores e funcionários. E para garantir que a proposta efetive-se, são recomendados percentuais mais significativos para os orçamentos nacionais de educação (p. 14).

A Conferência Nacional de Educação (2010), Brasil, também sugere uma maior locação de recurso para os Estados e Municípios atenderem à demanda de EJA, e afirma a intenção de que o professor atuante em EJA tenha formação em licenciatura e que seja qualificado por uma política de formação permanente específica para trabalhar nessa modalidade (Brasil/MEC/CONAE, 2010: cap. III).

A formação inicial, considerando principalmente os educadores da EJA, vem-se constituindo numa forte perspectiva, mas cabe-nos questionar sobre essa formação: se ela tem qualificado as práticas dos educadores, se tem contribuído para as aprendizagens escolares e sociais, e a que custo chega essa formação para os educadores - são cursos a distância ou de final de semana? A formação pauta-se por quais princípios?

Nesse sentido, a formação de educadores pode ser vista por dois ângulos dentro da política pública: um é o ponto da formação inicial, que, como vimos, denota um avanço considerável no número de professores com licenciatura. Outro é a formação continuada – formação em serviço. Na nossa compreensão, essa formação possibilita a construção de matizes identitárias para atuar e contribuir na (re)conceitualização da EJA, sobretudo no contexto atual, provocado principalmente pela Lei 9394/96, superando o caráter de suplência e reafirmando a EJA como direito e modalidade da educação básica.

Os dados apresentados sinalizam a existência de um grupo qualificado para exercer a função de magistério, muito além da realidade nacional. No entanto, constata-se que quando o professor inicia sua atuação na EJA, a grande maioria, que não tem formação específica, baseia sua prática nos materiais didáticos, na reprodução e transposição de conhecimentos trabalhados com as crianças no ensino fundamental. Somente pela vivência escolar, pela convivência com jovens e adultos e no desenvolvimento da prática docente, vão descobrindo uma outra forma de atuação.

Os professores ainda são formados pelos cursos de licenciatura, em que predomina o enfoque da escolarização e do trabalho com crianças. Analisando os currículos das Universidades da Região, essa perspectiva ainda se mantém, pois a inclusão de apenas uma disciplina no currículo que trata da questão da EJA não garantirá essa mudança, considerando que essa



modalidade lida com sujeitos diversos, em condições histórico-sociais diversas e, portanto, em condições diversas de produção de saberes.

Formação inicial e formação continuada deveriam complementar-se e, com isso, qualificar os projetos educativos das escolas, mas, na maioria das vezes, elas estão distantes. Com isso, sinalizamos para a necessidade de trabalhar na construção da identidade docente, que se dá não só pelas teorias estudadas, mas também pela vivência e pelas práticas construídas ao longo de toda a trajetória de vida do educador. Prática essa entendida como *práxis* e reelaboração individual e coletiva do fazer pedagógico e da identidade profissional a partir dessa reflexão. Sendo assim, a escola deve ser entendida como espaço de formação também para o professor. Para Nóvoa (1995), existem diferenças entre formar e formar-se, “é tempo de professores pensarem em formar-se, assinalando-se as dimensões pessoais (o eu indivíduo) e as dimensões profissionais (o eu colectivo) nas quais esse processo deve alicerçar-se” (39).

Destacam-se, para tanto, algumas dificuldades apresentadas pelas falas dos professores que podem ser relacionadas à própria especificidade da EJA, que ganhou novos contornos, nos últimos anos, principalmente pela ampliação do atendimento aos anos finais do ensino fundamental. Dentre elas, sinalizamos as que aparecem estar mais diretamente vinculadas à necessidade de formação dos interlocutores desta pesquisa: as que estão relacionadas à problemática da diversidade das diferentes faixas etárias e das mudanças no mundo do trabalho, que expõem as pessoas ao trabalho precário e temporário e também ao não trabalho.

Outro aspecto que podemos ressaltar é a centralidade que a formação continuada tem para a constituição do *ethos* da EJA, pois ao estar em sintonia com as necessidades dos docentes, se não na totalidade, mas em grande parte, tem contribuído para as discussões e enfrentamentos dos desafios que se interpõem à prática, confirmando que é pela *práxis* que se vai transformando a prática profissional.

A formação dos educadores e educadoras de EJA exige uma postura dialética dos formadores. Como nos diz Saviani (2002), “pensar dialeticamente não é apenas pensar as contradições, mas pensar por contradição” (48). Exige a ruptura com a formação segmentada, fragmentada, que valoriza a especialização ao invés da compreensão da totalidade. Essa precisa se fazer e refazer-se na singularidade das práticas dos sujeitos envolvidos.

Os professores, interlocutores da pesquisa, são permeados por uma prática, por um *ethos*. Eles sentem-se desconfortáveis com a rigidez curricular, com a fragmentação do ensino, com o ensino descompassado e descolado da realidade. Mostram-se interessados em compreender e criar alternativas curriculares flexíveis e viáveis para inter-relacionar o currículo com a vida, com o mundo do trabalho, com a necessidade vivencial e vital, com a cultura, para construir uma proposta que compreenda os sujeitos que estão sendo estudantes e transcenda o universo escolar para contemplar a vida, com suas diversidades.

2. SÍNTESE

Somos provocados a pensar, com a polifonia das vozes dos estudantes, em práticas educativas em que os jovens, adultos e idosos encontrem espaço de participação, de convivência para poderem falar de si, espaço para criar e pensar alternativas possíveis e viáveis para uma



aprendizagem significativa, sem estar fechado a uma cultura escolar sistematizada em conteúdos desconectados da vida. Assim, é preciso fazer a reinvenção da escola, isto é, a reinvenção do currículo. E esses currículos reinventados devem ter como centralidade os conhecimentos para compreender o mundo do trabalho formal e informal, da sobrevivência, das diferenças, da diversidade. Conhecimentos que os ajudem a problematizar e entender-se como indivíduos e, sobretudo, como coletivos.

A pesquisa contribui para problematizar certos enunciados e sugere o repensar, inovar as políticas públicas voltadas para a modalidade EJA, com os desafios de constituir um currículo dialético e dialógico que reconheça a intersetorialidade da EJA com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, das culturas da comunicação, entre outros aspectos. Currículo que considere a EJA como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria tensionadas pelas culturas dos jovens, adultos e idosos, e que reconheça a educação popular como princípio fundante.

Enfim, que a produção das políticas públicas de Estado seja centrada em sujeitos jovens, adultos e idosos com a expressão de toda a diversidade, para assegurar o acesso e permanência na escola até a terminalidade, no mínimo, da educação básica, com aprendizagens significativas.

Sinalizamos, com as vozes da pesquisa, que se faz necessário repensar a escola de “ensino sequencial” para que não seja mais preciso o jovem transferir-se da mesma para frequentar a EJA, por ser grande demais, por apresentar um risco com sua presença indisciplinada, ou, ainda, por estar em disfunção idade-série. A escola deve configurar sua proposta de maneira a garantir a aprendizagem para todos e todas, independente da diversidade etária e de gênero.

Como afirma Libâneo (2003), a sociedade aspira por uma escola capaz de garantir a todos formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, propiciando o estabelecimento de uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura, em suas várias manifestações, vislumbrando a formação de cidadãos que tenham participação em todas as esferas da vida social.

Os professores que se identificam e sensibilizam com o espaço-tempo da escola como possibilidade de diferentes aprendizagens e que acolhem, refletem e compreendem as questões da diversidade da contemporaneidade, tornam-se referência humanizadora no processo de ensinar e aprender na individualidade e coletividade.

Essa relação que se estabelece e interconecta-se demonstra a superação do que se construiu historicamente, ou seja, o retrato de uma escola elitizada e para poucos, que negava o direito de se constituir uma escola democrática, de acesso para todos e todas, de qualidade e acolhida à diversidade.

Os sujeitos inseridos nesse contexto e que fazem a EJA na sua cotidianidade estão em busca de um *ethos*, que possibilite uma educação inclusiva e apresente contrapontos à escola que exclui. Nessa perspectiva, o desafio da EJA dá-se não só na garantia do acesso, mas no reconhecimento dos sonhos, desejos e necessidades dos sujeitos que buscam uma educação que os considere na sua integridade. Isso não significa transferir aos estudantes a inteira responsabilidade pela definição do que aprender, mas, sim, criar novos espaços e



possibilidades de diálogo e de socialização entre sujeitos que fazem a escola acontecer cotidianamente.

A pesquisa sinaliza para mudanças necessárias na escola e essas mudanças, conforme Nóvoa (1999) faz-se imprescindível buscá-las nas bases conceituais e nos pressupostos invisíveis da cultura organizacional da escola, pois esses elementos interligados compõem as crenças, os valores, as ideologias dos sujeitos. Quando compartilhados, podem mobilizar a compreensão da realidade em prol das mudanças possíveis e necessárias. Nesse sentido, em consonância com o autor, é possível dizer que uma prática pedagógica ou uma “política focada”, como é o caso da EJA, poderá conseguir sua concretização se não contar apenas com procedimentos de gestão, mas, principalmente, se contar com mudanças de atitudes e reciprocidade dos sujeitos envolvidos. A prática, assim, assume um caráter de singularidade.

Dessa forma, as políticas públicas de EJA, exercidas pelo viés da gestão democrática e dos direitos humanos e sociais, têm nas práticas educativas o *lócus* para construção de possibilidades de uma formação humana e social, na perspectiva de superação da compreensão da formação escolar fragmentada e desconectada da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, M. (2005). Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: L. J.G. Soares, M.^a Giovanetti & N. L. Gomes (orgs.), *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (pp. 19-50). Autêntica: Belo Horizonte.

Beisiegel, C. de R. (1997). Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 4, Jan/Fev/Mar/Abr, 26-34.

Brasil. Congresso Nacional (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* - Lei 9.394 de 20/12/1996.

Brasil. Ministério da Educação – MEC (2010). *Conferência Nacional de Educação CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado de educação: O Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação. Disponível no portal do MEC: www.mec.gov.br. Consulta realizada em setembro de 2010.

García – Huidobro, J. E. (1994). Mudanças nas concepções atuais da Educação de adultos. *Anais do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, Olinda*. Brasília: INEP.

Libâneo, J. C. (2003). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez.

Nóvoa, A. (1995). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In I. C. Fazenda (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* (pp. 29-41), Campinas: Papirus.

Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). 3^a ed. Lisboa: Dom Quixote.

Saviani, D. (2002). Álvaro Borges Vieira Pinto. In M. de L. de A. Fávero & J. de M. Britto (org.) *Dicionário de educadores no Brasil* (pp. 45-50). 2^a ed. Co-edição UFRJ/Comped/MEC-Inep.



Secretaria Municipal de Educação – SMED (2000). *Regimento Escolar Padrão para Educação de Jovens e Adultos - São Leopoldo Ensino Fundamental (Parcial) REPEJA-SL-EF2 “Aprender é Possível”*.

Secretaria Municipal de Educação – SMED (2009). Relatório das visitas realizadas nas escolas com EJA. São Leopoldo, RS, BRASIL.

UNESCO. Ministério da Educação – MEC (2009). *Educação e aprendizagem para todos: Olhares dos cinco continentes*. Brasília.

ⁱ Conforme Seção V, Art. 37 da Lei 9394/96 “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. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

ⁱⁱ Cf. Artigo 67, parágrafo 2º: Para os efeitos do disposto no § 5o do art. 40 e no § 8o do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006).

ⁱⁱⁱ Cabe ressaltar que feminilização do magistério já foi exaustivamente tematizada pelas pesquisas nas universidades brasileiras, não cabendo aqui se deter nesse aspecto. Mas o que se pode sinalizar é que a hegemonia das mulheres, nesse caso de São Leopoldo, se comparado com os dados Nacionais, não difere significativamente.

^{iv} Um dos motivos para não realizar concurso para a EJA, conforme documentos da SMED, é o entendimento de que ela não existirá para sempre. Ela foi pensada, segundo esse argumento, como temporária, pois assim que as pessoas se alfabetizassem, a EJA teria cumprido sua função e não precisaria mais existir. A forte demanda para as séries finais é recente e, nesse sentido, vem forçando uma mudança conceitual na lotação dos professores. Assim, contraditoriamente à proposta da SMED, as extensões são pensadas na descontinuidade, provocadas por problemas internos e externos à escola.

CONEXÕES NECESSÁRIAS: POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E RELAÇÕES RACIAIS

Almir Lopes CASTRO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Renísia Cristina GARCIA-FILICE

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RESUMO

A presente pesquisa buscou refletir sobre as determinações legais referentes à implementação de políticas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos/EJA, na interface com ordenações das políticas para a educação das relações raciais. O campo da pesquisa foi uma Escola Pública para EJA do Distrito Federal, especificamente, acompanhamos o ensino de História. O estudo propôs analisar se o aluno do primeiro segmento da EJA, em sua maioria mulheres negras e homens negros com nível socioeconômico baixo, avaliando se os conteúdos ministrados na disciplina História conseguem fazer relação entre o histórico de discriminação sofrido pelo negro no Brasil e as condições objetivas de vida dessa população, principalmente no que diz respeito ao contexto educacional, e se possibilita a associação teórica com a própria condição de vida dos/as estudantes em questão. Para tanto, analisamos a prática em sala de aula à luz das orientações para a Educação das Relações Étnico-raciais – EREER, verificando se a mesma se alinha ao disposto no artigo 26-A da Lei nº 9.694/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, alterada pela Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino da História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação básica.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa buscou refletir sobre as determinações legais referentes à implementação de políticas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos/EJA, na interface com ordenações das políticas para a educação das relações raciais. O campo da pesquisa foi uma Escola Pública para EJA do Distrito Federal, especificamente, acompanhamos o ensino de História. O estudo propôs analisar se o aluno do primeiro segmento da EJA, em sua maioria mulheres negras e homens negros com nível socioeconômico baixo, avaliando se os conteúdos ministrados na disciplina História conseguem fazer relação entre o histórico de discriminação sofrido pelo negro no Brasil e as condições objetivas de vida dessa população, principalmente no que diz respeito ao contexto educacional, e se possibilita a associação teórica com a própria condição de vida dos/as estudantes em questão. Para tanto, analisamos a prática em sala de aula à luz das orientações para a Educação das Relações Étnico-raciais – EREER, verificando se a mesma se alinha ao disposto no artigo 26-A da Lei nº 9.694/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, alterada pela Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino da História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação básica.

Aguçados pela inquietação em saber se o artigo 26-A da LDBEN vem sendo cumprido pelas escolas de EJA e entendendo o ensino de História como elemento possibilitador de questionamentos e de ações, em que as práticas pedagógicas visem à inserção de discussões, embates e enfrentamentos, atentando ainda para situações do “cotidiano escolar, suas relações com o imaginário, suas múltiplas formas de apropriação na escola e suas relações com outras instâncias de circulação e difusão de saberes” (Fonseca, 2006:8), foi formulado o seguinte problema: *as práticas escolares contribuem para o reconhecimento pelos(as) alunos(as) do primeiro segmento da EJA do seu pertencimento étnico-racial, permitindo reflexões sobre o histórico de discriminação sofrido pelos negros/as no Brasil e seus reflexos na realidade escolar e em sua vida?*

Entendeu-se por raça “uma construção social que se define a partir de critérios fenotípicos, mas realimentada e ressignificada nas relações sociais” (Filice e Santos, 2010: 222). E o objetivo foi, ao considerar a interface entre a política para a EJA e a EREER, na implementação do artigo 26-A, verificar na prática pedagógica de professores de História e no nível de percepção que o(a) aluno(a) do 1º segmento de EJA, em que medida esta disciplina se conecta às políticas públicas mais atuais, e se tem possibilitado aos estudantes ter consciência das condicionantes históricas que se associam às suas condições de exclusão e discriminação. Pretendeu ainda averiguar se, essa trajetória diferenciada requalifica atitudes no ambiente escolar, dos professores/as e gestores/as em relação a eles, deles em relação ao contexto em que se inserem Brasília, e em relação a si mesmos.

1. NOTAS SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA

A EJA é considerada uma modalidade da Educação Básica e é estruturada em três segmentos que correspondem curricularmente aos períodos do ensino regular. O primeiro segmento é correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), o segundo segmento corresponde aos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e, por fim, o terceiro



segmento corresponde ao ensino médio. Diferentemente do ensino regular, os segmentos da EJA se dividem por etapas e não por séries, sendo a primeira etapa do primeiro segmento correlata à 1ª série do ensino fundamental e assim sucessivamente. Geralmente cada etapa tem duração de um semestre ou 100 dias letivos.

A partir da leitura de Creswell (2007) adotamos uma concepção reivindicatória e participatória por entendermos que a pesquisa precisa estar ligada à política e a uma agenda política que oriente ações para a transformação de situações de opressão e discriminação existentes na sociedade.

O intuito foi compreender em que medida a desarticulação entre as políticas de EJA e ERER impactam o universo da sala de aula, e compõem as visões e convicções de mundo dos estudantes da EJA. Fomos a campo para verificar qual o nível de percepção que o(a) aluno(a) do 1º segmento de EJA tem das condições de exclusão e discriminação sofridas enquanto alunos(as) negros(as) no ambiente escolar. Optou-se pela abordagem de métodos mistos, pois “podem servir a um propósito maior, transformativo, para defender grupos marginalizados, como mulheres, minorias étnicas/raciais (...) pessoas portadoras de necessidades especiais e pobres” (Mertens, 2003 *apud* Creswell, 2010: 39), ou seja, os grupos sociais constituintes da EJA.

A pesquisa foi realizada com alunos do primeiro segmento da EJA de uma escola pública do Distrito Federal. O grupo que contribuiu com a pesquisa se caracteriza por ser de maioria negra, do sexo feminino, oriundos da região nordeste do país e com idades acima dos 30 anos. A maior parte dos alunos reside em outras Regiões Administrativas ao redor de Brasília e escolheram estudar em uma escola localizada na área central de Brasília pela proximidade com o local de trabalho. Também existem alunos moradores de cidades do entorno do DF, como Santo Antônio do Descoberto. Uma parte considerável dos indivíduos apresenta dificuldades na leitura e interpretação de textos, dificultando a resposta aos questionários para coletar dados sobre as representações dos alunos no que diz respeito à questão racial na EJA.

A pesquisa é do tipo participante, pois sua “finalidade principal é entender e explicitar o modo de pensar, sentir e agir do grupo” (Ludwig, 2008: 59). No tocante às práticas desenvolvidas na escola, foi feita uma análise documental do material utilizado na disciplina História e os Planos de Aula da professora de História, verificando se os referidos documentos atendem as disposições legais constantes na LDBEN, na Lei 10.639/2003, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e no Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER.

Seguindo um procedimento misto sequencial, a metodologia da pesquisa consistiu na utilização de métodos quantitativos para definição do perfil dos grupos que participaram da pesquisa, objetivando identificar semelhanças e dessemelhanças quanto ao perfil etnicorracial e social no universo pesquisado, analisando percentuais de alunos(as) negros(as) e não-negros(as), profissões desempenhadas, faixas etárias etc. Logo após, seguiu-se a utilização de métodos qualitativos para a produção e análise de dados. Essa metodologia está em conformidade com o pensamento de Flick (2009: 43), quando este afirma que “um estudo poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior”.



Após a definição do perfil do universo pesquisado, formamos grupos focais para verificar se os alunos têm a percepção da discriminação racial no ambiente escolar. Entendemos que este é o instrumento de coleta de dados mais adequado para os alunos do primeiro segmento da EJA, devido às suas limitações com a linguagem escrita. Para Morgan e Krueger (1993, *apud* Gatti 2005: 9) o objetivo dos grupos focais é

captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários.

Para a montagem dos grupos focais adotamos como padrão a escolha aleatória de uma turma da terceira etapa do primeiro segmento. Neste período da escolarização o currículo prevê na disciplina de História o ensino da história do DF e dos candangos, grupo que apresenta semelhanças com os estudantes da EJA por ser em sua maioria negros, o que tornou possível falar sobre a história dos negros no Brasil sem perder o foco na especificidade da turma.

O pesquisador atuou como moderador do grupo e a professora da turma foi convidada a fazer o relato de suas observações durante as discussões, mas declinou da oferta a título de realizar outras atividades da sua rotina de trabalho. Com o intuito de deixar os participantes mais a vontade durante as seções, apenas o áudio destas foram gravados, e, logo em seguida, transcritos para a análise, que foi acrescida das anotações do moderador. Foram utilizados alguns temas norteadores para as discussões, porém não houve um roteiro estruturado. O moderador guiou a discussão, mas não implantou uma dinâmica de perguntas e respostas, estimulando ao máximo a interação e a discussão do grupo.

O questionário aplicado aos alunos era composto por 16 questões, sendo que apenas três exigiam respostas discursivas. As treze primeiras questões pretendiam estabelecer o perfil socioeconômico da turma questionando quanto à quantidade de filhos, sobre ser arrimo de família, ocupação etc. Destinou-se a analisar, também, como estes se autodeclaravam no tocante à cor da pele. As três últimas questões visavam analisar o conhecimento que os estudantes tinham sobre a história dos negros no Brasil, bem como explicitar o seu nível de percepção sobre a discriminação racial dentro da escola, tanto em relação a si próprios, como aos outros alunos. Os professores e gestores também responderam a questionários que objetivavam avaliar a percepção que estes têm sobre práticas discriminatórias dentro da escola e a existência ou não de projetos/atividades voltados para a implementação da Lei 10.639/2003.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO



2.1. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

O Censo Demográfico do ano de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, contabilizou que aproximadamente 50,74% da população brasileira é negra (pretos e pardos) e 47,73% são brancos. Considerando que a Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios do ano de 2008 – PNAD/2008, realizada pelo mesmo Instituto apontava que 49,2% da população do DF se declararam pardas, 41,8% brancas e 8,1% pretas, podemos dizer que houve uma evolução no nível de consciência da população negra no sentido do reconhecimento de sua origem étnica.

Por sua vez, a Pesquisa Domiciliar Socioeconômica – PEDS, realizada em 2009 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, apurou que 64,3% das pessoas residentes em domicílios precários do DF se declararam pardas, 18,2% pretas e 17,4% brancas. O total de pretos e pardos é de 82,5%, bem acima da média populacional que gira em torno de 50%. A EJA é caracterizada por atender a população de baixa renda que não teve acesso à educação regular na idade devida, suprimindo maioritariamente a carência educacional desta população e que sua clientela é predominantemente constituída por negros(as), dados que explicam o fato de que quase a totalidade dos alunos da turma pesquisada ser de negros(as), inclusive as duas alunas de origem africana, existindo apenas uma aluna branca.

Esses dados também ordenam a vinculação entre raça e classe para a compreensão da questão da desigualdade racial e social existente no Brasil, pois mostra a desproporcionalidade entre o total da população branca do DF e o quantitativo dessa população residente em domicílios precários 17,4%, o que se reflete na composição étnica das turmas de EJA.

O universo pesquisado é constituído por 16 alunos da terceira etapa do primeiro segmento da EJA, sendo composto por 13 mulheres e 3 homens, com idades que variam dos 15 aos 58 anos, sendo que 62,5% dos alunos estão compreendidos entre a faixa etária dos 41 aos 58 anos. Do total de alunos 10 são originários de estados da região nordeste, onde se concentra a maior parte da população negra do Brasil, e 4 do estado de Goiás. As outras duas alunas são provenientes de Angola e Guiné Bissau. Apenas uma aluna se declarou branca e duas pretas, sendo que todos os outros alunos se autodeclararam pardos.

Das 13 alunas, apenas quatro são chefes de família, o que se alinha aos dados da PEDS/2009 os quais mostram que apenas 31,7% dos chefes de família do DF são femininos. Uma característica que se repetiu em todas as alunas, independente de serem as principais provedoras do lar ou não, foi o fato de terem abdicado dos estudos quando ainda jovens ou para trabalharem nas roças, ajudando os pais ou para cuidarem dos filhos e por terem se casado muito cedo.

Garcia Filice (2007: 89) revela que “os negros estão mais sujeitos ao desemprego, permanecem nessa situação por mais tempo e, quando trabalham, ocupam postos de menor qualidade, *status* e remuneração”. Tal revelação é comprovada quando percebemos que 37,5% da turma está sem ocupação, sendo que todos os outros exercem profissões ligadas a atividades braçais e pouco valorizadas no mercado de trabalho, tais como porteiro, manicure, copeira, diarista, etc.



Isso reforça a necessidade de existir uma relação indissociável para explicar o perfil das turmas da EJA a partir das categorias de raça, gênero e classe que muitas vezes passam despercebidas por gestores escolares, educadores e intelectuais da educação que privilegiam o discurso sobre o fator econômico. Quando o assunto é educação de adultos, as análises sobre a EJA não podem se encerrar apenas neste fator.

A presença do racismo, do preconceito e da discriminação racial como práticas sociais, aliados à existência do racismo institucional, representam um obstáculo à redução daquelas desigualdades, obstáculo este que só poderá ser vencido com a mobilização de esforços de cunho específico. Assim a implementação de políticas públicas específicas, capazes de dar respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existentes em nossa sociedade, apresenta-se como uma exigência incontornável na construção de um país com maior justiça (Jaccoud, 2008: 141).

Diante dessa constatação, mapeada nos dados estatísticos e históricos se faz necessário avaliar, minimamente, dado o caráter monográfico da pesquisa, os impactos sobre os(as) estudantes da EJA, desta história complexa.

2.2. AS AULAS DE HISTÓRIA

Para a apreensão da corrente historiográfica predominante nas aulas de História que a turma da terceira etapa frequentou, aplicamos um questionário com dez questões, o qual foi respondido pela professora da disciplina de História. A realização de uma entrevista foi vetada pela professora, segundo ela pela falta de tempo da mesma, por estarmos no final do semestre letivo.

A professora em questão é graduada em Pedagogia e pós-graduada *Latu Senso* em ensino especial e psicopedagogia, além de possuir curso de pós-graduação em EJA pela EAPE. Leciona há onze anos.

Apesar de a professora não possuir um plano de curso, nem planos de aulas em virtude de ser seu primeiro ano lecionando a disciplina, segundo a mesma o que foi abordado em sala de aula foi a história de Brasília antes de se tornar o Distrito Federal, com ênfase no sonho de Dom Bosco e na previsão de sua construção nas Constituições Brasileiras e as ações de criação de Brasília, destacando-se o presidente Juscelino Kubstcheck.

Também foram trabalhadas, segundo a professora, as condições de vida dos candangos, através de textos de apoio, músicas e do livro didático. Não houve menção ao fato de a maioria dos candangos ser negra, e também não se abordou em nenhum momento a questão das migrações a que foram submetidas aquelas pessoas que vieram construir a cidade de Brasília. Perdeu-se a oportunidade de se traçar um paralelo entre esse movimento migratório



e a diáspora africana, caracterizada por ser um fenômeno sócio-histórico-cultural de migração forçada da população dos países africanos por motivos escravagistas e mercantis e que durou até o fim do século XIX, ao não se explicitar o deslocamento da população negra de seus locais de origens para Brasília, em busca de melhores condições de vida e inclusão social.

Sob uma forma idílica das migrações forçadas, pouco foi problematizado das condições desumanas impostas aos candangos. Segundo Reis (2011: 14):

À semelhança de Canaã, terra prometida aos hebreus, onde corre leite e mel, Brasília é a terra prometida, onde corre pão, trabalho, escola, saúde e liberdade para todos os brasileiros. Errantes e migrantes acorrem a Brasília em busca de maiores e melhores condições de vida.

Também, o material didático utilizado na escola nada diz sobre os negros habitantes da então capital federal, Rio de Janeiro, em sua maioria já migrantes da região nordeste, que foram seduzidos por promessas de prosperidade na nova capital e que mais uma vez se deslocam para uma região desconhecida a procura de dias melhores. Conforme declara Reis (2011: 14):

(...) Brasília não é a terra onde corre leite e mel. Mas que muitos têm que viver, lutar, e até morrer, para conquistar e fazer correr leite e mel, moradia, pão, educação, saúde e trabalho. Muitos dos migrantes que construíram a capital, prédios e até mesmo moradias, não têm acesso a estas. Ficam ao relento, sem ter onde morar. Esses "candangos" (como são chamados os operários construtores de Brasília) ficam à margem da vida social, cultural e econômica da cidade.

No geral, a história das Regiões Administrativas foi abordada superficialmente e, segundo a professora, sempre eram utilizados exemplos das vivências dos alunos como contribuição para as aulas, apesar de a mesma não ter dito como era realizada essa prática. Esse dado corrobora as conclusões de Fonseca (2007: 154) que apontam a dificuldade do ensino da história local e regional nas séries iniciais pela fragmentação rígida dos espaços e temas, pela naturalização e ideologização da vida social e política, pelo espaço reservado aos estudos dos chamados aspectos políticos, que privilegiam os vultos nacionais, e finalmente, pelas fontes de estudos produzidas por órgãos administrativos locais "com o objetivo de difundir a imagem do grupo detentor do poder político e econômico." (idem: 155).

Todos esses fatores impedem a criação de uma identificação do aluno com a cultura local produzida nas regiões em que habitam, fazendo com que manifestações como o "RAP" e o "Hip Hop" produzidos na Ceilândia, o candomblé dos terreiros do DF e o misticismo do Vale do



Amanhecer, entre outros, sejam encarados como subprodutos da marginalização ou prática satanistas de pessoas pagãs.

Infere-se das respostas da professora que ainda vigora nas salas de aula da EJA uma proposta conservadora com características positivista de abordagem do ensino de História. As aulas enfatizam a memorização de datas e de fatos históricos considerados importantes na construção de Brasília, como o fato de a mesma ter sido prevista por Dom Bosco.

Em conversa informal a professora revela ser seu primeiro ano na disciplina, fato que dificultou sua atuação, trazendo problemas para o planejamento das aulas. Esse fato aponta para o problema da formação do professor dos anos iniciais da educação básica, que tem que lecionar todas as disciplinas do currículo e muitas vezes não se vê preparado para desempenhar tal tarefa.

Há na escola a prática de privilegiar o ensino das disciplinas de Português e Matemática, utilizando-se costumeiramente o tempo destinado às outras disciplinas para reforço dos conteúdos dessas duas disciplinas, explicitando a concepção hierarquizada sobre os saberes a serem ensinados e o que deve ser aprendido na escola. Isso reforça o perfil escolarizante da EJA, em detrimento de uma formação integral que vise o desenvolvimento de uma conduta cidadã.

Outros três professores que ministram a disciplina História na escola responderam ao questionário, sendo que todos lecionam na EJA há mais de cinco anos e nenhum possui curso de formação para o ensino de História da África e História Afro-brasileira. Esse talvez tenha sido o motivo para que a totalidade dos respondentes abordem apenas temas como culinária, os flagelos sofridos pelos escravizados e a história dos quilombos nas aulas de História, sendo que apenas um diz abordar o tema das religiões e crenças africanas. Essa forma estereotipada de se tratar a presença dos negro(as) em nosso país pode ser um dos fatores mais críticos quando se pensa na dificuldade da implementação da política de promoção da igualdade racial nas escolas brasileiras, sendo que a formação de professores(as) nessa temática é condição indispensável para a solução deste problema.

Nenhum dos três professores participa de projetos/atividades que tratem da História e cultura da África e Afro-brasileira, apesar de dois deles terem conhecimento da existência de tais projetos na escola. Isso mostra que o cumprimento da lei 10.639/2003 ainda depende mais da inclinação pessoal dos professores em desenvolverem práticas de enfrentamento da discriminação racial do que propriamente da ação institucional do governo e/ou da escola.

Com relação a existência de práticas discriminatórias no ambiente escolar, os professores(as) comprovaram a dificuldade em se assumir como fato concreto a discriminação racial no interior das escolas. Dos três professores(as), dois disseram não ter ciência de tais práticas e um afirmou que estas não existem no ambiente escolar.

2.3. AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS



A aplicação do questionário revelou que a maior parte dos estudantes pesquisados reconhece a existência da discriminação racial na escola, apesar de alguns a confundirem com a discriminação contra pessoas com necessidades especiais. Entretanto, a quase totalidade dos alunos afirmou nunca ter sido vítima de práticas discriminatórias, talvez por conta da naturalização de tais práticas disfarçadas em brincadeiras e piadas de mau gosto.

Depois da aplicação dos questionários, foram realizadas duas sessões de grupo focal para discutirmos a vida dos candangos durante a construção de Brasília e suas influências na formação do território do Distrito Federal. Na primeira sessão foi exibido o documentário “Conterrâneos Velhos de Guerra” do cineasta Vladimir Carvalho, gravado em 1990 e que trata da construção de Brasília do ponto de vista dos trabalhadores. Devido ao pouco tempo nos disponibilizado, exibimos trechos pré-selecionados do documentário, totalizando 35 minutos de duração.

Após a exibição, realizamos uma roda de conversa onde os alunos discutiram entre si a temática do filme a partir de questionamentos feitos pelo mediador. A primeira reação da turma foi de espanto, pois aquelas cenas contrastavam completamente com o que tinham aprendido nos livros.

“Achei tudo diferente do que vi no livro”. (Aluna J.)

“A gente viu em outro filme que Juscelino era uma pessoa humana, fazia tudo pra ajudar os trabalhadores, sabe, e agora a gente assistiu outro filme que mostra outra pessoa completamente diferente, que deixou as pessoas passarem necessidades, que usou as pessoas. Trabalharam, trabalharam e quando acabou a obra, jogaram o trabalhador fora”. (Aluna S.)

Essas falas mostram que o ensino de história ainda está sendo praticado na perspectiva do sujeito histórico como o herói nacional, invisibilizando diferentes vivências e apagando as classes sociais desprivilegiadas dos fatos históricos, contribuindo assim para o desconhecimento da identidade do aluno, pela não abordagem da história do seu local de vida que é vista como “uma entidade distinta e separada, fenômeno único, como um conjunto cultural com periodização própria.” (Fonseca, 2009: 155).

Provocados pelo documentário e a identificação com o conteúdo, que mostrava as condições insalubres de trabalho que ocasionavam inúmeras mortes por acidentes, bem como as instalações precárias nas quais viviam os candangos, os alunos quiseram saber qual era a história verdadeira: a que eles tinham aprendido nos livros ou a que haviam acabado de assistir? Isso demonstra a dificuldade que o professor de História tem em apresentar para seus alunos os diferentes pontos de vista que o mesmo fato histórico pode apresentar, e não limitar-se a reproduzir o texto que está presente no livro didático, contrariando o pensar de Paulo Freire (1996: 47), em sua Pedagogia da Autonomia, de que “ensinar não é somente



transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção”.

“Professor, o senhor que é mais estudado que a gente, o que o senhor acha que é a verdadeira história, essa que a gente viu no filme ou a que está no livro de história?” (Aluna E.)

Essa fala da aluna explicita que o aluno da EJA ainda tem introjetado em si o pensamento de que a relação professor-aluno deve ser encarada de forma hierarquizada, entre quem “sabe tudo” e quem “não sabe nada”. Percebe-se que o aluno se vê como objeto do conhecimento, e não enquanto sujeito do processo educativo e a escola, principalmente o ensino de História, contribui com isso, ao não proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno da EJA, sobretudo o aluno negro(a). Ele não é capaz de se reconhecer nos fatos históricos estudados.

Nesse contexto, é possível tecer considerações sobre as visões de tempo histórico linear e de longa duração dos estudantes no contraponto aos conteúdos que estão presente nos livros didáticos, demonstrando que a história da população negra. Traz também uma repetição de iniquidades e injustiças em uma “permanência sobre a qual se articulam mudanças mais ou menos lentas” (Braudel, 1969; Vovelle, 1982; Pomian, 1988 *apud* Reis, 1998: 35). Pelo documentário nota-se também a visão das minorias, do dia-a-dia, da curta duração, que ocorrem simultaneamente ao tempo da longa duração, ambas constitutivas do tempo histórico.

Chamamos a atenção dos alunos para o perfil dos candangos apresentados no documentário solicitando que os mesmos identificassem semelhanças com a turma, em uma tentativa de despertar o sentimento de solidariedade étnica e econômica pela identificação cultural entre candangos e alunos, tornando-os capazes de se assumirem como negros(as) e trabalhadores(as) que compartilham do mesmo destino daqueles candangos que vieram para Brasília em busca de um sonho de emancipação e libertação e ao mesmo tempo trabalhar os conceitos de diferença e semelhança contidos nos PCN (1997).

Motivados, os alunos conseguiram identificar que praticamente todos os trabalhadores eram negros e, pelos dados ofertados, que eram oriundos dos estados do nordeste, assim como a maioria deles. Porém não conseguiram articular razões para esse fenômeno, o que demonstra os impactos nocivos dos documentos no ensino de História e para a falta de consciência da influência de questões como raça e gênero na interface com classe, na realidade de exclusão destes alunos.

O ensino de História mais condizente com a realidade brasileira ordena que a discriminação sofrida pelos negros no Brasil seja abordada de forma séria e aprofundada. Apesar dessa lacuna, relacionou-se a situação daquelas pessoas ao dos movimentos migratórios que os nordestinos sofreram por ocasião da ocupação do interior do país, tudo isso sendo mostrado como fenômenos contribuintes para a formação da região onde moram os alunos e que dialogam com suas vidas.



No segundo encontro, realizamos uma discussão sobre a formação das Regiões Administrativas logo após a inauguração de Brasília. Uma aluna disse que, quando criança, morava com os pais em um acampamento de trabalhadores que construíram a barragem do Paranoá. Logo após a inauguração, sua família teve que mudar para um assentamento improvisado e posteriormente foram transferidos para a cidade de Ceilândia, em um movimento de dissolução daquela vila.

A partir desse depoimento questionamos os alunos se eles viam na forma de tratamento dado aos candangos após a inauguração de Brasília alguma relação com as situações vividas até chegarem ao local onde eles moram atualmente. Em princípio, nenhum aluno conseguiu fazer essa relação, nem mesmo a aluna do depoimento anterior. Constata-se a naturalização da desigualdade social, entendida pelos alunos da EJA quase que como uma sina que só será superada com a ajuda de Deus. Permanecem invisíveis aos alunos os mecanismos de dominação e as práticas sociais discriminatórias que impedem o exercício da sua cidadania. Por isso torna-se imprescindível o estudo da História local e da História da população negra, no contexto da História do Brasil,

Quando um aluno contou sobre a formação do Varjão, a turma conseguiu relacionar o fato de que a maioria das cidades do Distrito Federal se originou das invasões habitadas por candangos e por familiares destes, vindos para o D.F. atraídos pelas promessas de oportunidades de trabalho e moradia na nova cidade, migrantes estes que já demonstramos ser de maioria negra.

Foi a partir desse movimento do Varjão que conseguimos ampliar as reflexões sobre a formação de todas as Regiões Administrativas do DF, fazendo com que os alunos pudessem entender como a atitude do Governo Federal em radicar os candangos trabalhadores em locais distantes da Capital Federal influenciou diretamente a formação de suas comunidades e, por consequência, suas próprias vidas. Fato que antes estava obscuro para a turma.

Ações pedagógicas para o ensino de História voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003 têm se mostrado eficientes na promoção da valorização da cultura afro-brasileira e na formação de uma identidade positiva das pessoas negras, seja pelo reconhecimento de sua cultura, seja pela assunção de seus traços fenotípicos como não inferiores aos modelos europeizados impostos socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às políticas públicas para a EJA e ERER, percebemos que apesar do ganho de notoriedade, principalmente a partir do ano de 2003, existe ainda uma resistência por parte de gestores em cumprirem os dispositivos legais devido à dificuldade em se aceitar a existência da discriminação racial, muito por conta da difusão de uma democracia existente entre as diferentes raças e etnias. A fragmentação das ações governamentais dificulta a efetividade das políticas pelo curto alcance que essas obtêm na comunidade escolar, o que se reflete na falta de formação de professores(as) para o desenvolvimento de atividades/projetos de promoção da igualdade racial.



E no que se refere à materialização da política e a observação feita *in locu*, apesar de os PCN de História preverem a prática de um ensino reflexivo nas aulas de história no ensino fundamental, a presente pesquisa demonstra que em sala de aula pesquisada ainda prevalece o ensino positivista voltado para a memorização de datas e fatos históricos, assim como ocorria no fim do século XIX. A amostra pesquisada revela que o ensino de História, apesar de fundamental para a compreensão dos jogos de poder que invisibiliza situações históricas e políticas que envolvem as populações negras ao longo dos anos, tornando-a super-representada na EJA, não estão sendo ensinadas. Sequer são mencionadas no livro didático ou é do conhecimento dos professores (as) da EJA.

Apesar da existência de todo um arcabouço legal, construído ao longo dos anos pela luta e reivindicações dos movimentos negros pela igualdade de direitos e reconhecimento de sua cidadania, permanece ainda latente nos ambientes educacionais a prática de atos discriminatórios e preconceituosos, que permanecem invisíveis aos olhos de gestores, professores e dos próprios alunos.

No caso da EJA essa invisibilidade é agravada pelo histórico de interrupções e equívocos que perpassam as políticas públicas para essa modalidade. Reconhece-se a evolução apresentada nos documentos legais, principalmente a partir da década de 1990, onde figura a constatação da diversidade existente nas salas de aula da EJA. Mas em detrimento dessa constatação, percebe-se que as políticas públicas para a modalidade ainda possuem um caráter universalista, que não contempla as particularidades dos diversos grupos étnico raciais que a compõem e não respondendo às demandas de homens e mulheres negros(as).

Os alunos demonstraram desconhecerem que as cidades do D.F. foram formadas a partir do planejamento de afastar do centro da cidade todo o contingente de trabalhadores(as), radicando-os a 35 ou 40 quilômetros de Brasília. Tal fato contribui para a falta de memória da comunidade do D.F., além do desconhecimento da origem das suas cidades, o que contribui para a falta de identificação das pessoas com a cultura local do lugar onde vivem e principalmente, levam ao fortalecimento do alheamento em relação à sua participação como sujeito de sua própria História.

Por outro lado, a presente pesquisa revelou que pequenas iniciativas de reflexão são capazes de dotar os educandos de um senso crítico que os fazem reconhecer essa ligação histórica entre tempo passado e presente a partir das suas próprias vivências e da valorização da oralidade na produção de relações mais democráticas entre as diversas etnias. Como foi o caso da discussão pedagógica feita a partir do documentário “Conterrâneos Velhos de Guerra”.

Enfim, detetamos a necessidade de estudos que relacionem as questões de raça, gênero e classe com a Educação de Jovens e Adultos, por entendermos que, antes mesmo do fator econômico, estas podem estar na gênese da realidade de exclusão social sofrida por alunos dessa modalidade de ensino.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (2007). Instituto de Pesquisas Espaciais Aplicadas. Igualdade Racial. Pesquisas sociais – acompanhamento e análise. Edição Especial, pp. 281 – 319.
- Brasil (2004) Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Outubro, 2004.
- Brasil (2010). Presidência da República. Estatuto da Igualdade Racial. 2010.
- Brasil (2009). Relatório da VI CONFITEA: Marco de ação de Belém, 2009.
- Brasil (2005). Relatório Síntese do XIII Encontro Pró-Alfabetização e EJA do DF. Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal. Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrito Federal. Brasília, 2005.
- Brasil (2005). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.
- Brasil (2008) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFITEA. Março, 2008.
- Brasil (1997) Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Brasil (2008). Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2008.
- Brasil (2008). Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul. Projeto Político-Pedagógico. Brasília (2011). *Negro, com orgulho. Jornal de Brasília*. 13.044 Ed. Brasília.
- Flick, U. (2009). *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca T. N. L. (2006). *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia do oprimido*. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Garcia Filice, R. C. (2007). *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993 – 2005*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Garcia Filice, R. C.; Santos, D. S. (2010). Ações afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB. In. *Cadernos de Educação – Ano XV, nº 23, jul./dez. 2010 – Brasília: CNTE*
- Reis, R. H. (2011). *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas: Autores Associados

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Thaís C. Figueiredo REGO | thaiscfr@bol.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – BRASIL / FIPMOC - BRASIL

Fabiane Santana PREVITALI | fabianesp@netsite.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - BRASIL

Cílson Cesar FAGIANI | cilsoncf@netsite.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - BRASIL

Robson Luís de FRANÇA | rlfranca@ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - BRASIL

RESUMO

O artigo discute as relações entre trabalho e educação no ensino médio profissionalizante na medida em que foca a problemática da formação profissional e as demandas de qualificação para o mercado de trabalho no Brasil do século XXI. Busca-se problematizar os alcances e limites dessa modalidade de ensino no país face ao desemprego crescente e à demanda do mercado por profissionais mais qualificados. Faz-se um resgate histórico do processo de transformações estruturais do capitalismo e sua influência nas formas de organização técnica da produção e os desafios colocados à educação no intuito de investigar e identificar seus impactos na formação profissional dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo. A metodologia utilizada refere-se à revisão de literatura e análise documental, tomando-se como referência a década de 1990, quando acentuam-se as reformas educacionais de caráter neoliberal no Brasil. Foram coletados dados no Censo Escolar 2010 e na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios realizada pelo IBGE 2007, que aborda os aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Os resultados e conclusões apresentadas apontam que os cursos profissionalizantes em nível médio tendem a formar fundamentalmente para atender demandas específicas do mercado de trabalho, as quais mudam rapidamente em função das inovações tecnológicas e, embora representem um montante significativo dos investimentos públicos em educação, não têm se traduzido em emprego efetivo em sua área de qualificação para essa parcela da classe trabalhadora alvo de políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: ensino profissionalizante, trabalho, educação.



1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL

A Educação profissional atual foi elaborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), complementada pelo Decreto 2208, de 17 de abril de 1997 e reformado pelo Decreto 5154, de 23 de julho de 2004. Seu principal objetivo é a criação de cursos voltados ao acesso do mercado de trabalho, tanto para estudantes quanto para profissionais que buscam ampliar suas qualificações. A questão que se coloca é em que medida seus objetivos têm sido alcançados? Isto é, os jovens qualificados ou re-qualificados estão ingressando no mercado de trabalho formal a partir desses cursos que visam, além da qualificação profissional a inclusão e a promoção do exercício da cidadania?

No Brasil, o Ministério do Trabalho (Brasil, 1998) afirma que, embora a taxa de crescimento da população brasileira venha caindo sistematicamente, existe um contingente expressivo de oferta de força de trabalho que está reprimida a espera de oportunidade para ingresso no mercado de trabalho. Há uma mudança no perfil etário dos trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, que, segundo este órgão, se deu em decorrência do nível de qualificação da força de trabalho exigida por este, sendo que só os trabalhadores na faixa etária entre 25 a 39 anos têm conseguido atender as exigências das empresas por serem mais experientes e qualificados.

Essa situação ocorre, provavelmente, porque esses mais jovens preferem ficar mais tempo na escola, seja formal, seja em cursos de qualificação profissional, antes de ir ao mercado. E por quê? Porque as empresas demandam maior qualificação e os jovens valorizam a educação (Brasil, 1998).

O que se deve indagar é se estes trabalhadores estão tendo acesso ao mercado de trabalho por serem melhor qualificados e experientes em relação aos com menor idade, entre 15 a 24 anos como afirma o ministério; ou se o acesso destes com menor idade está sendo prejudicado por haver uma grande demanda, melhor qualificada, que diante da falta de empregos melhores, coloca-se à disposição do mercado, aceitando realizar atividades mais desprovidas de conteúdo em relação a sua qualificação profissional.

Marx já argumentava que na medida em que o número de trabalhadores se eleva e a oferta de empregos diminui, intensifica-se a concorrência entre eles, tornando-a tanto maior, “mais inatural e mais violenta”. Por outro lado, o capitalista beneficia-se dessa concorrência intra-trabalho empregando os mais qualificados por menores salários e benefícios, contribuindo para o achatamento generalizado da renda dos trabalhadores (Marx, 2010).

Diante da realidade social em que vive o Brasil e grande parte dos países da América Latina e mais recentemente a Europa (com o desmantelamento dos direitos trabalhistas em nome do ajuste fiscal¹), é contraditória a afirmativa de que os jovens estão deixando de ingressar no mercado de trabalho por preferir ficar mais tempo na escola.

O processo de desemprego, na lógica destrutiva do capitalismo atual, sob a ideologia excludente do projeto político neoliberal, faz a sua retórica culpando o próprio trabalhador pela sua não-qualificação profissional e por consequência responsabilizando-os pelo



desemprego. Por isso, são priorizadas as opções de reformas educacionais com ênfase na difusão das novas tecnologias de informação para universalizar o acesso ao ensino e às novas competências do trabalho (Kuenzer, 2000 e 2003; Lucena, 2004; França, 2010).

Os avanços científico-tecnológicos resultantes dos grandes investimentos do capital colaboram para a diminuição dos postos de trabalho, uma vez que substituem sistematicamente a força de trabalho pela tecnologia (Noronha, 2006; Antunes, 2008; Lucena, 2004; França, 2010; Previtali, 2011). Com já observado na teoria marxistaⁱⁱ, há um estímulo intrínseco ao modo de produção capitalista que faz com que o capitalista invista em novas técnicas de produção e organização do trabalho de forma a obter maior controle sobre o trabalho, aumentando assim sua produtividade. Para contradizer esse quadro, o governo lança mão de informações acerca do aumento da taxa de emprego no Brasil. De acordo com o CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados), em 2010 houve uma elevação da quantidade de postos de trabalho criados em todos os estados brasileiros (CAGED, 2011).

Em 2010, a OIT (Organização Internacional do Trabalho) disponibilizou um documento intitulado “Brasil: Uma estratégia inovadora alavancada pela renda”, que teve como propósito mostrar como a estratégia de crescimento com equidade foi construída e implementada, ajudando o país a superar a crise econômica e financeira mundial de 2008. No final de 2009 o Brasil criou um milhão de novos postos formais de trabalho e, em 2010, 2,2 milhões de empregos formais criados nos dez primeiros meses do ano (OIT, 2010).

Porém, há que se fazer uma leitura mais crítica acerca desses dados. Ainda somos cerca de 1,5 milhões de desempregados (IBGE, 2011); 12 milhões de famílias possuem acesso ao Programa Bolsa Família (OIT, 2010) o que demonstra uma quantidade considerável de brasileiros com renda per capita até R\$ 140,00ⁱⁱⁱ. Mais interessante seria oferecer condições de sustento dessas famílias para manterem seus filhos na escola através dos seus próprios rendimentos. Observa-se também o chamado Diálogo Social (OIT, 2010) que propõe desligamentos temporários, férias coletivas, instauração de políticas como o trabalho compartilhado ou *work-sharing*^{iv} ferindo direitos conquistados há décadas pela classe trabalhadora, causando, inevitavelmente, precarização e terceirização do trabalho (Antunes, 2008).

Nesse sentido, ao longo da história da educação brasileira o ensino técnico de nível médio tem sido alvo das mais diferentes políticas e caracterizando-se muito mais por um modelo de treinamento do que por uma educação técnica de caráter mais abrangente o que acaba por reforçar a dualidade entre educação para as elites e educação para a classe trabalhadora (Frigotto, 1999; Kuenzer, 2000, 2003, 2009; França 2010).

A Reforma da Educação Profissional (REP) implementada durante a década de 1990 esteve assentada em um discurso que vincula a necessidade urgente de adequação dos diferentes países às transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, tendo em vista o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho e a introdução de tecnologias modernas que se baseiam principalmente no desenvolvimento da microeletrônica. A grande inspiração para sua elaboração foram os documentos do Banco Mundial (BM), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e dos setores produtivos mundiais (Lima Filho, 2003).

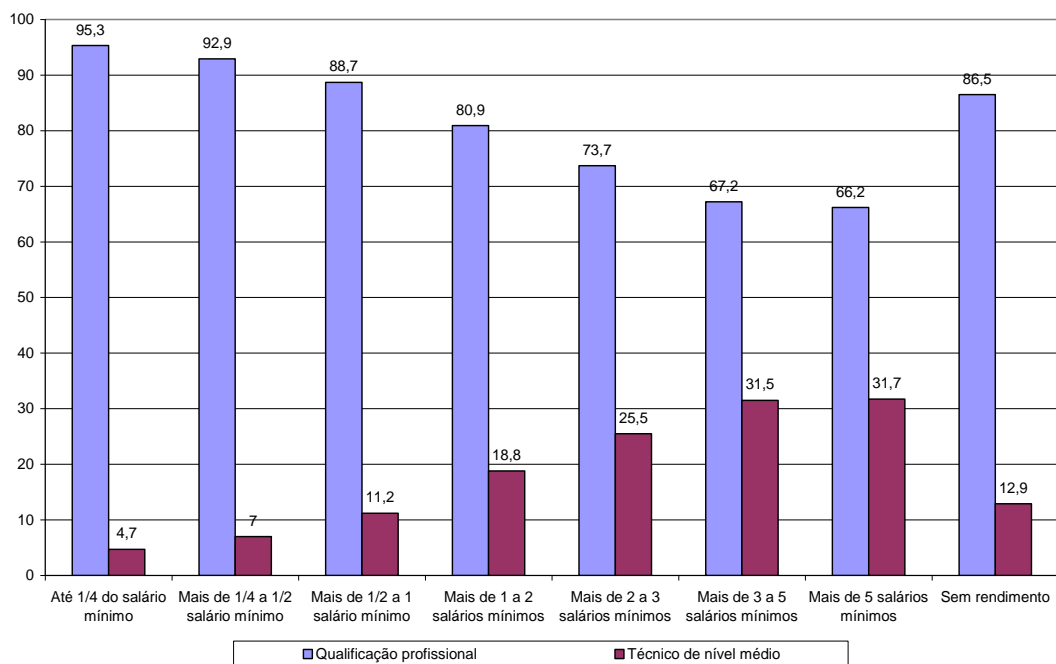
Sampaio e França (2009) avaliam que nas reformas educacionais dos anos 1990 fica evidente a ênfase para preparo da força de trabalho adequada para atender as necessidades do mercado,



acompanhando o momento e desenvolvimento econômico do país. Para os autores, nesse contexto a educação se apresenta como mecanismo de exclusão, considerando sua origem e trajetória marcada no Brasil por duas características: a) sempre foi uma educação destinada aos subalternos da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora, e, b) ter-se constituído, historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino.

Assim, podemos observar no Gráfico 1 uma frequência acentuadamente maior das pessoas aos cursos rápidos de qualificação em comparação com a frequência aos cursos técnicos profissionalizantes de maior duração em todas as faixas salariais.

GRÁFICO 1 – Distribuição das pessoas que frequentaram curso de educação profissional, por faixa salarial – Brasil – 2007



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007

A Tabela 1 demonstra que 81% dos que procuram um curso profissionalizante o fazem na modalidade de qualificação profissional.

Tabela 1 – Distribuição percentual das pessoas que frequentam ou frequentaram anteriormente, por natureza da instituição de realização do curso, segundo segmento do curso de educação profissional – Brasil – 2007

Segmento do curso de educação profissional	Total	Natureza da instituição de realização do curso			
		Instituições de ensino vinculada ao Sistema "S"	Instituição de ensino público	Instituição de ensino particular	Outra
Qualificação profissional	81,1	89,2	64,6	83,7	97,2
Técnico de nível médio	18,2	10,7	34,5	15,4	2,6
Graduação tecnológica	0,7	0,1	0,9	0,9	0,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007



Os cursos de qualificação profissional estão ligados ao nível básico dessa modalidade de ensino e se caracterizam por não serem necessariamente regulamentados e “destinados à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia” (Brasil, 1997). São cursos de curta duração. Já o nível técnico oferece cursos com organização curricular específica e separada do ensino médio e é “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”.

Percebemos nesses dados a necessidade do trabalhador estar se (re)qualificando cada vez mais e mais rápido para se adaptar às frenéticas mudanças tecnológicas e/ou organizacionais adotadas pelas empresas dentro do sistema capitalista atual.

Além disso, a demanda do mercado não implica em planejamento por parte dos trabalhadores de que curso e de quando ele deverá ser realizado. Há uma oferta muito grande de vários cursos mais fáceis e rápidos a disposição do trabalhador que tende a matricular-se no maior número possível para se tornar cada vez mais capacitado. Porém, ter um leque de diplomas e/ou certificados não garante emprego na atual sociedade capitalista.

Sampaio e França (2009) ressaltam que a nova educação profissional orienta-se pelo conceito de empregabilidade. Como consequência, tem havido um processo de individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável por buscar suas competências, a serem alcançadas, segundo o discurso governamental, com o desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão. Para o autor, observa-se atualmente a configuração de uma proposta de formação para o trabalho que se propõe a estar totalmente separada da educação formal e escolarizada.

A criação do PANFLOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) e do recém-lançado PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) exemplificam um processo que se consolida no país, desde o início dos anos 1990. Isto é, de atrelamento às proposições econômicas e políticas dos organismos internacionais, para os quais o problema da educação é tratado de forma minimalista, numa perspectiva pragmática e de alívio à pobreza. O PLANFOR, publicado em 1995, lançou algumas bases para atingir a estabilidade econômica do Brasil, de forma que retomasse o desenvolvimento, a democracia e a equidade social. Essa sigla surgiu em 1996, com o desafio de incluir a educação profissional no âmbito da política social, incluindo financiamento do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), sob responsabilidade administrativa dos sindicatos.

Frigotto (1999) afirma que as iniciativas de cursos do PLANFOR são tão diversas que intervenções focalizadas se materializam por uma dispersão sem limites. Os cursos abarcam uma ampla gama de atividades, desde emissão de passagens, “fazer velas ou treinar os desempregados para oferecer serviços de catar piolho, cuidar de cachorros, catar minhocas” (Frigotto, 1999: s/p). Segundo o autor, o Decreto nº 2.208/97 que regulamenta as diretrizes nacionais para a educação profissional representa uma regressão ao dualismo e exacerbação da fragmentação.

O PRONATEC é o mais recente programa de incentivo ao acesso a educação profissional. Criado em 2011, no governo da presidenta Dilma Roussef, tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica



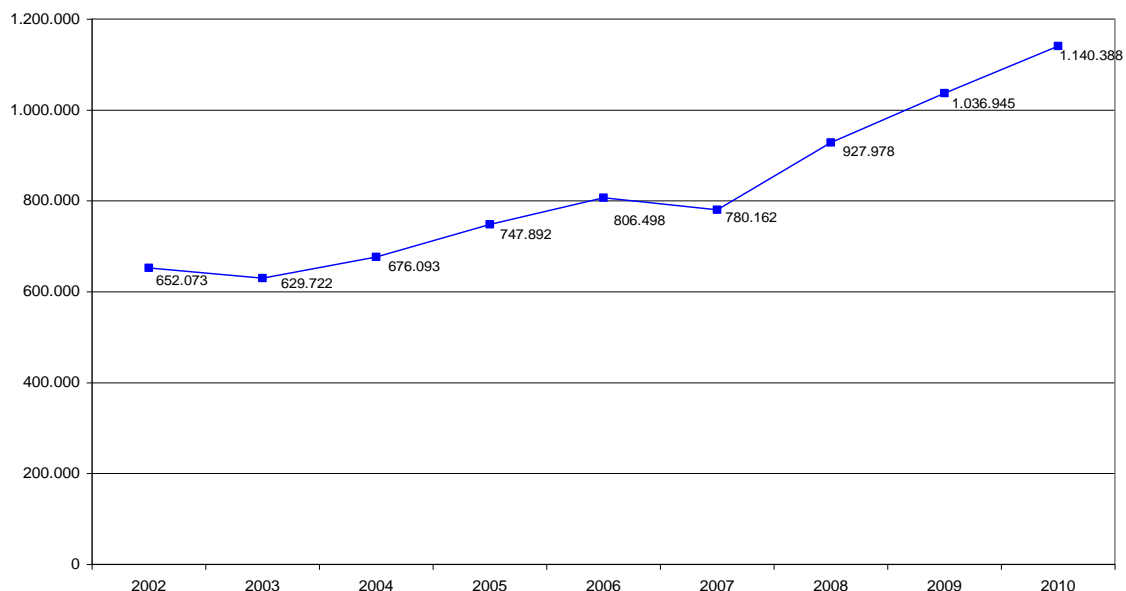
(EPT) no país através de uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira que juntos têm como meta oferecer oito milhões de vagas a brasileiros de diferentes perfis nos próximos quatro anos^v.

Diante disso questiona-se: que diferentes perfis possuem os brasileiros que precisam de financiamento estudantil e bolsa auxílio para conclusão de um ensino técnico? Serão os pertencentes às classes menos favorecidas que precisam trabalhar antes do término dos estudos para ajudarem no sustento de suas famílias ou os que podem escolher quaisquer cursos superiores, em quaisquer universidades a quaisquer preços? Vale refletir se esse não é mais um plano para reforçar a dualidade estrutural presente no Brasil desde o início da educação profissional.

Ao comparar-se a atual legislação do ensino médio e da educação profissional a esse panorama de “escola empresa” (Coraggio, 2000: 107), tem-se a retomada da presença da dualidade estrutural, agora revigorada, em que há o estabelecimento de uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas a partir da origem de classe (Kuenzer, 1999b; Souza, 2010).

Observa-se no Gráfico 2 que o número de matrículas na modalidade de ensino profissionalizante diminuiu em apenas duas vezes: de 2002 para 2003 e de 2006 para 2007. Nos demais anos houve o aumento de matriculados nesse segmento. De 2002 a 2010 o número de matriculados cresceu em 74,9%, podendo ser interpretado como uma resposta aos programas de incentivo à educação profissional. Não garantindo a empregabilidade, mas mantendo-os ocupados.

GRÁFICO 2 – Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2002 – 2010



Fonte: INEP, 2011.

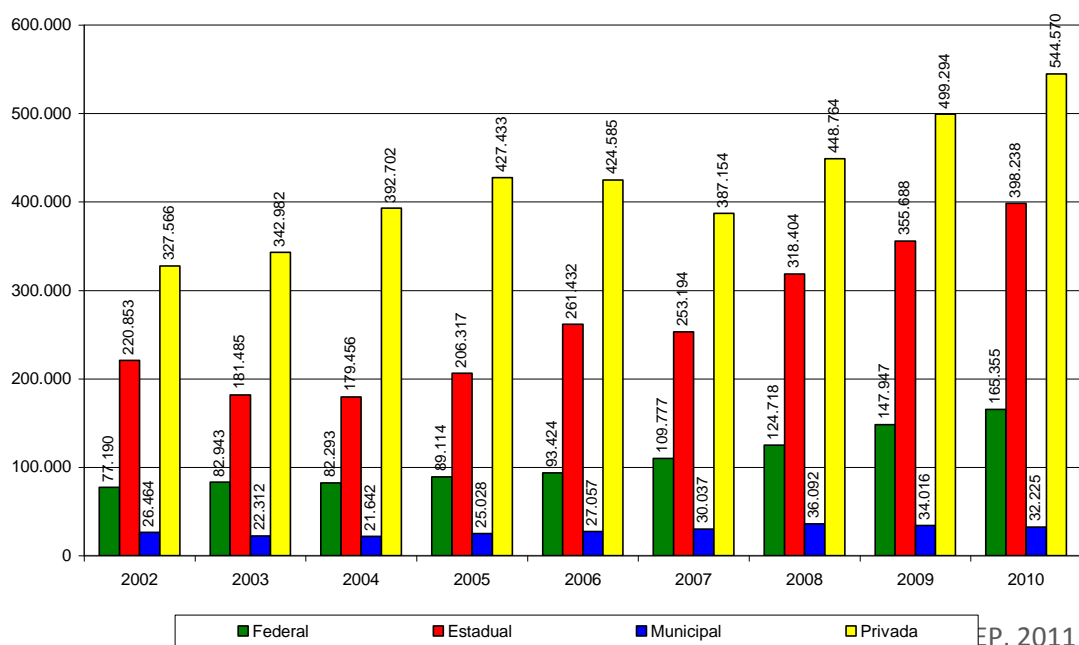
A reestruturação produtiva provocou modificações no mundo do trabalho, dentre as quais destaca-se a freqüente mudança de emprego ou mesmo períodos de emprego-desemprego levando o indivíduo a uma contínua qualificação como forma de vencer as incertezas do



mercado de trabalho. Essas oscilações que podem contribuir para explicar esse aumento considerável nas matrículas da educação profissional (Gondim, Bunchaft & Brain, 2004).

Levanta-se aqui a questão da empregabilidade uma vez que recai sobre os indivíduos a responsabilidade de adaptação competitiva ao imposto pelo mercado. Há uma grande procura por cursos profissionalizantes (Gráfico 3). A busca cada vez maior por um curso profissionalizante pode demonstrar a incorporação desse conceito instituindo no imaginário da população, qual seja: o entendimento de que sua posição social, ou sua não inserção no mercado de trabalho, decorre da sua incapacidade. Nesse sentido, retira-se do Estado a responsabilidade pela situação social na qual vive parte considerável da população brasileira (Oliveira, 2001).

GRÁFICO 3 – Número de matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa – Brasil – 2002 – 2010



Tanto o público como o privado têm o direito de oferecer essa modalidade de ensino assegurado pela lei, porém percebe-se claramente no Gráfico 3 o predomínio dos estabelecimentos privados quanto o assunto é educação profissional; 56,5% das matrículas em 2010, são da rede privada, enquanto 9,6%, da rede federal; 31,3% da rede estadual e, 2,5%, da rede municipal. Deve-se levar em consideração que a rede privada corresponde, de acordo com o INEP (2000), a 67,34% das instituições de educação privada no Brasil, enquanto as redes federal, estadual e municipal, somadas, representam 32,66%. Isso reflete a desresponsabilização do Estado no que diz respeito a formação profissional, conferindo ao privado e, por conseguinte, ao mercado de trabalho a decisão de como formar a força de trabalho.

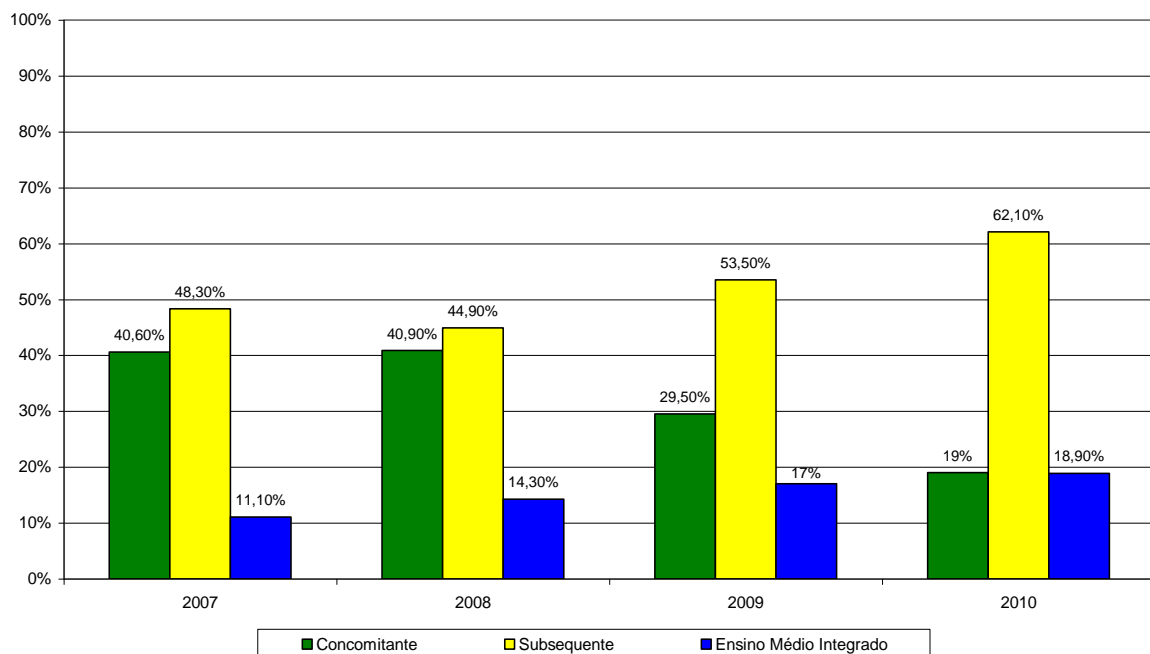
A educação profissional pode ser realizada de três formas: concomitantemente, subsequentemente ou integrada ao Ensino Médio. Ela possui o Decreto 2208/1997 como instrumento jurídico normativo de regulamentação.



Quanto aos que realizam seus estudos concomitantemente (ensino médio e profissionalizante) restam-lhe a tentativa de concluir pelos menos um deles satisfatoriamente. Muitas vezes, dedicam-se mais aos estudos profissionalizantes sob expectativa de se capacitarem para ingresso imediato e quiçá com um bom salário no mercado de trabalho e esquecem-se da formação geral proporcionada pelo ensino médio.

No Gráfico 4 observa-se a predominância do ensino profissionalizante realizado de maneira subsequente, ou seja, após a conclusão do ensino médio, em todos os anos, sendo que nos dois últimos, o percentual é superior ao dobro das modalidades concomitante e ensino médio integrado somados. Pode-se inferir que para jovens carentes fica difícil realizar os dois cursos simultaneamente, pois eles não têm condições financeiras para arcar com as despesas e muitas vezes, realizam o ensino médio à noite e trabalham durante o dia, mesmo não tendo uma ‘profissão certificada ou diplomada’.

GRÁFICO 4 – Distribuição do número de matrículas na Educação Profissional –Brasil – 2007 – 2010



Fonte: INEP, 2011

Através da reforma do ensino profissional, regulamentada pelo Decreto 2208/97, legaliza-se a retirada do Estado, nos níveis federal e estadual, do cenário da qualificação profissional, agora objeto de outro sistema, o de Educação Profissional, o qual é financiado com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador)^{vi} dos agentes financeiros internacionais, particularmente Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e dos agentes privados (Kuenzer, 1999a).

A Tabela 2 apresenta as preocupações daqueles que procuram um curso profissionalizante. 22,8% dos que frequentaram instituições públicas disseram que o curso concluído serviu-lhes para obter um diploma ou certificado para ser aceito pelo empregador; 28,9% dos que



realizaram o curso em instituições vinculadas ao Sistema “S” buscaram esses cursos para proporcionar práticas adequadas às exigidas pela empresa e 50,6% dos que concluíram o curso em instituições privadas responderam que essa habilitação possibilitaria a abertura de seu próprio negócio.

Tabela 2 – Distribuição percentual das pessoas que concluíram o curso de educação profissional, por natureza de instituição de realização do curso e o atributo que permitiu trabalhar na área de formação e o motivo de nunca terem trabalhado na área de formação do curso de educação profissional concluído – Brasil – 2007

	Instituição de ensino vinculada ao Sistema “S”	Instituição de ensino público	Instituição de ensino particular	Outra
Trabalhavam ou nunca trabalharam antes	26,7	20,3	47,9	5,0
– Certificado ou diploma para ser aceito pelo empregador	25,2	22,8	48,3	3,7
– Possuir conteúdo necessário ao desempenho do trabalho	26,8	20,4	48,0	4,9
– Proporcionar práticas adequadas àquelas existentes na empresa	28,9	15,9	47,1	8,1
– Possibilitar abertura do negócio próprio	27,9	16,3	50,6	5,3
– Outro	24,6	27,1	43,2	5,1
Nunca trabalharam	18,6	23,4	55,1	2,9
– Falta de vagas na área	18,7	23,8	54,6	2,8
– Curso não preparou para o trabalho	14,0	31,5	51,7	2,9
– Exigência de experiência e/ou escolaridade	18,9	21,7	57,2	2,2
– Outra oportunidade melhor de trabalho	20,7	21,6	55,4	2,3
– Outro	16,3	24,6	54,9	4,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007

Podemos afirmar que a busca por um diploma em tempos de reestruturação demonstra a preocupação do trabalhador em manter-se o mais capacitado possível para que possa se encaixar em quaisquer ofertas de emprego.

A Tabela 2 apresenta também as opiniões dos respondentes sobre o porquê de nunca terem trabalhado na área em que realizaram um curso profissionalizante. 31,5%, dos que frequentaram instituições públicas disseram que o curso não preparou para o trabalho; 57,2% dos concluintes de escolas privadas, responderam que foi pela exigência de experiência e/ou escolaridade; já os egressos de cursos vinculados ao Sistema “S” (20,7%) disseram ter tido oportunidades melhores de trabalho.

Como explicar um percentual relativamente alto dos que disseram que o curso profissionalizante não preparou para o trabalho, se a principal função dessa modalidade de ensino é justamente essa, como pode-se verificar no art. 1º do Decreto 2208/1997:



Art. 1º - A Educação profissional tem por objetivos:

- I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Brasil, 1997).

Observa-se que mais da metade dos que concluíram cursos em instituições privadas, nunca trabalharam na área do curso porque não tinham experiência. Se grande parte dos cursos profissionalizantes é procurada por jovens, justamente porque precisam ingressar mais cedo no mercado de trabalho quem vai conceder a primeira oportunidade a essa demanda?

Já os oriundos do Sistema “S” deparam-se com uma situação um pouco diferente: fazem determinado curso com expectativas de conseguir emprego nessa área e acabam ocupando postos de trabalho diferentes do que foram preparados.

Os processos de trabalho têm sido analisados de maneira positivista, pragmática e mercadológica com ênfase na empregabilidade e, portanto, responsabilizando os sujeitos individuais pela sua “competência” em conseguir um trabalho, ou pela falta dela: culpabilização ou responsabilização “sua incompetência” (Souza, 2010; França, 2010).

As inovações tecnológicas e organizacionais transformam os trabalhadores em coadjuvantes do processo de produção; “a máquina passa a ser sujeito da produção, da qual o trabalhador passa a ser mero apêndice; transfere-se, portanto, para a máquina, a ‘virtuosidade’ que pertencia ao trabalhador.” (Kuenzer, 2002: 44) O processo de reestruturação empresarial fez da evolução tecnológica uma ferramenta de racionalização, otimização e adequação da força de trabalho aos mandos do capital.

Quanto ao alto percentual alcançado pela possibilidade de abertura de um negócio próprio, podemos inferir sobre o sonho da força de trabalho em se ver livre das amarras do capital, deixando de ser explorado. Porém, esse sonho pode tornar-se pesadelo, pois de acordo com dados do SEBRAE (2001) 30% das empresas fecham suas portas em até 02 anos; o que contribui para colocar esse trabalhador de volta ao mercado de trabalho novamente como força de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se discutir as relações entre trabalho e educação no ensino médio profissionalizante foi-nos possível apontar os alcances e limites dessa modalidade de formação no Brasil considerando o desemprego crescente e a demanda do mercado por profissionais mais qualificados.

A partir da pesquisa pode-se verificar que a educação profissional brasileira é procurada principalmente para atender às demandas específicas do mercado de trabalho, que se modificam constantemente. Além disso, conclui-se que as classes menos favorecidas economicamente são as que buscam esses cursos, dando preferência à modalidade de



qualificação profissional por ser mais rápida e diversificada. Porém, capacitar-se não têm sido sinônimo de emprego efetivo em sua área de qualificação.

Há de se considerar que a discussão acerca dos cursos de formação profissional não é recente. Os cursos profissionalizantes remontam ao projeto de Nação da Era Vargas, passando pelo Regime Militar (1964-1985) e na atual democracia: novas leis foram criadas e/ou antigas reformuladas. O capital sempre esteve presente dessas definições, deixando sua marca principalmente para caracterizar essa modalidade de ensino como formadora de uma força de trabalho fácil de ser explorada, alienada e que atenda o que o mercado necessita naquele momento, estando sempre associada à formação das camadas mais pobres da população. Começando como uma educação assistencialista e legitimadora da condição social, a educação profissional passou a qualificar a força de trabalho para uma indústria emergente até final da década de 1970. Atualmente, com as novas demandas do capital, tem o objetivo de formar sujeitos aptos a trabalharem com a modernização tecnológica.

A partir da LDB 9394/96, a educação profissional passou a ter sua concepção pautada na formação através do modelo de competências o que requer do trabalhador o domínio operacional de fazer certo, acompanhado de uma visão global do processo produtivo juntamente com a compreensão do saber tecnológico e a mobilização de valores necessários às tomadas de decisão. Assim, busca-se a formação de sujeitos sociais plenos, bem como os objetivos da educação em seu sentido social, político e pedagógico de formação para a cidadania.

No entanto, essas diretrizes não tendem a se efetivar no atual modelo de ensino profissionalizante os quais se tornam restringidos às necessidades imediatas de qualificação profissional impostas pelo mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, R. (2008). *Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 13. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação.

Brasil (1997). Decreto n. 2208/1997. *Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Brasil (1998) Ministério do Trabalho. *Tendências do Mercado de Trabalho Brasileiro: rumos, desafios e o papel do Ministério do Trabalho*. Exposição realizada na câmara dos Deputados em 14/05/98. Acesso em março, 22, de 2012 em: www.mtb.gov.br

Braverman, H. (1981). *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar.

Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - CAGED (2011). Brasília. Acesso em julho, 23, de 2011 em

http://www.fazenda.gov.br/spe/publicacoes/conjuntura/atividade_economica/2011/2011_01/IE%202011%2001%2019%20CAGED.pdf



Coraggio, J. L. (2000). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In L. de Tommasi; M. J. Warde & S. Haddad (orgs), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp.75 - 121) 3. ed., São Paulo: Cortez.

França, R. L. (org.) (2010). *Educação e Trabalho - Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho*. Campinas: Alínea.

França, R. L. (2011). O Discurso e a Educação Profissional de Nível Técnico e Tecnológico. In A. Scocuglia et al. (orgs.) *O Controle do Trabalho no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital* (pp. 15-34). Curitiba: CRV.

Frigotto, G. (1999). *Globalização e crise do emprego: Mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional*. Acesso em fevereiro, 12, de 2011 em: <http://www.senac.br/BTS/252/boltec252c.htm>.

Gondim, S. M. G.; Bunchaft, A. F., & Brain, F. R. M. (2004). A outra face da qualificação profissional: uma análise qualitativa de anúncios de cursos profissionalizantes, *Revista Gestão e Ação*, 7(3). Acesso em junho, 20, de 2012 em: www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/sumv7n3ed.html.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Acesso em maio, 29, de 2012 em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/.../pnad2007/default.sht...

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011). *Pesquisa mensal de emprego*. Acesso em agosto, 23, de 2011 em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/defaulttab2.shtm

Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais – INEP (2000). *Censo da educação profissional: resultados 99*. Brasília.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2011). *Censo Escolar 2010*. Acesso em: maio, 29, de 2012 em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.

Kuenzer, A. Z. (1999a). A reforma do ensino técnico e suas consequências. In Domingos Leite Lima Filho (org.), *Educação profissional: Tendências e desafios: documento final do Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional*, Curitiba: SINDOCEFET.

Kuenzer, A. Z. (1999b). Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do SENAC*. SENAC: Rio de Janeiro, 25(2).

Kuenzer, A. Z. (2000). Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In Gaudêncio Frigotto (org.), *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis (RJ): Vozes.

Kuenzer, A. Z. (2002). *Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez.



Kuenzer, A. Z. (2003). *Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho*. Acesso em fevereiro, 12, de 2011 em: <http://www.senac.br/BTS/252/boltec252b.htm>.

Kuenzer, A. Z. (2009). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6.ed. São Paulo: Cortez.

Lima Filho, D. L. (2003). *A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995-2002)*. Curitiba: Torre de Papel.

Lucena, C. (2004). *Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU.

Marx, K. (2010). *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo.

Noronha, O. M. (2006). *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. 2. ed. rev. ampl. Campinas/SP: Alínea. (Educação em Debate).

Oliveira, R. de (2001). A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira, *Boletim Técnico do SENAC*, 27(1) Acesso em junho, 20, de 2012 em: <http://www.senac.br/informativo/bts/271/boltec271c.htm>.

Organização Internacional do Trabalho – OIT (2010). *Brasil: Uma estratégia inovadora alavancada pela renda*. Genebra/Suíça: OIT.

Previtali, F. S. et. al (2010). Trabalho, educação e sociedade: a formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. In R. L. de França (org.), *Educação e Trabalho: Políticas públicas e a formação para o trabalho* (pp. 205-230). São Paulo: Alínea.

Sampaio, I & França, R. L. (2009). O PNPE na Política do Ministério do Trabalho e Emprego e a Formação do Jovem: Precarização e Captura da Subjetividade. *Revista da RET*, 5. 1-37.

Souza, L. M. de (2010). Estado e Políticas Públicas Educacionais: reflexões sobre as teses neoliberais. In R. L. de França (org.), *Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho* (pp. 57-71). São Paulo: Alínea.

ⁱ - A atual crise na Europa afeta principalmente os mais jovens. O desemprego médio de 8,5% na Itália chega a 29% entre os que têm entre 15 a 24 anos. Na Espanha essa relação passa de 22% a 45% (Folha de São Paulo, 19/12/2011, A14).

ⁱⁱ - Consultar Bravermam (1981).

ⁱⁱⁱ - De acordo com o MDS (Ministério do Desenvolvimento Social), o Bolsa Família é regulamentado pela: Lei Federal nº 10.836/2004, Lei Federal nº 11.692/2008, Decreto Federal nº 5.209/2004, Decreto Federal nº 6.917/2009. A depender da renda familiar por pessoa (limitada a R\$ 140), do número e da idade dos filhos, o valor do benefício recebido pela família pode variar de R\$ 32 a R\$ 242. Esses valores são o resultado do reajuste anunciado em 1º de março e vigoram a partir dos benefícios pagos em abril de 2011. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/> > Acesso em 23 ago. 2011.

^{iv} - Quando os trabalhadores aceitam reduzir a carga horária e seus salários para não perderem seus empregos.

^v - Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/>> Acesso em: 26 jun. 2012.

^{vi} - O Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT é um fundo especial, de natureza contábil-financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, destinado ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico. A principal fonte de recursos do FAT é composta pelas contribuições para o Programa de Integração Social - PIS, criado por meio da Lei Complementar nº 07, de 07 de setembro de 1970, e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público - PASEP, instituído pela Lei Complementar nº 08, de 03 de dezembro de 1970. Disponível em



<http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/BNDES_Transparente/Fundos/Fat/index.html> Acesso em: 30 maio 2011.

EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E AÇÃO SUPERVISORA NA ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Paulo CONSTANTINO I pconst@bol.com.br

CENTRO PAULA SOUZA / UNESP MARÍLIA

Márcia POLETINE I ampoletine@yahoo.com.br

CENTRO PAULA SOUZA

RESUMO

Apresenta o relato sistematizado de uma experiência de gestão de currículo e ação supervisora na educação profissional brasileira, mais especificamente nos cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio de uma instituição pública de ensino. Primeiramente, entendeu-se o currículo como uma obra aberta e coletiva, que emerge da ação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, interagindo sobre e na realidade dos participantes. Outra perspectiva foi reconhecer os princípios norteadores e as experiências de gestão das escolas técnicas, avaliando os resultados expostos pelas equipes gestoras durante a pesquisa-ação e colocando-os em uma perspectiva histórica, ao compará-los com outros modelos e paradigmas educacionais. Foram analisadas variáveis que tiveram papel fundamental na gestão do currículo destas escolas e, portanto, constituíram-se em objetos da pesquisa: análise da situação do quadro docente, a construção e execução do Projeto Político-Pedagógico da unidade, práticas pedagógicas integradoras que possuísem como foco central a formação integral do aluno, resultados de aprendizagem manifestos pelos alunos. Ao final deste percurso, entendemos que a disseminação da modalidade integrada é uma possibilidade de avanço para o atual modelo do ensino médio brasileiro, em resposta às expectativas dos diferentes sujeitos para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho, a formação geral e a contextualização dos diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino integrado, ensino agrícola, gestão educacional.



INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vem passando por transformações nas práticas sociais, escolares e no próprio mundo do trabalho. A educação formal, que nos últimos dois séculos – e por diferentes motivos – acabou por distanciar-se das práticas do trabalho ligadas aos ofícios, tomando-os por inferiores, definitivamente não pode abster-se deste percurso de aproximação. Com isso, estão em curso transformações no setor educacional brasileiro, provocando reformas que buscam sua adequação às novas exigências de um mundo do trabalho em permanente mudança.

Neste contexto de uma educação universalizada, o presente artigo tem como objetivo tratar da educação profissional integrada ao Ensino Médio, apresentando uma experiência de gestão de currículo e supervisão educacional de um curso Técnico em Agropecuária, em uma instituição pública de ensino.

Justificou-se a escolha do tema tendo em vista a necessidade de repensar os desafios da relação educação e trabalho diante das exigências impostas pelos contornos econômicos da globalização socioeconômica e financeira. Deste modo, o currículo não torna-se um produto pronto e acabado, mas algo a ser construído, que emerge da ação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, interagindo sobre e na realidade dos participantes. Sendo assim, a formação predominantemente tecnicista dos anos e políticas públicas de outrora deverá ceder lugar a uma formação que considere o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade.

De modo mais específico, procurou-se delinear percursos para gestão do currículo na habilitação profissional de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, baseado nas experiências de supervisão educacional dos autores nas escolas técnicas do Centro Paula Souza. Outras variáveis tiveram papel fundamental na gestão do currículo e foram objetos de verificação na pesquisa: análise da situação do quadro docente, a construção e execução do Projeto Político Pedagógico da unidade, resultados discentes, entre outras práticas pedagógicas integradoras que possuíam como foco central a formação integral do ser humano dentro da escola.

1. CONTEXTO DA PESQUISA E DA INSTITUIÇÃO FOCADA

O Centro Paula Souza iniciou suas atividades em seis de outubro de 1969, como uma entidade autárquica destinada a articular e desenvolver a educação profissional técnica e tecnológica no Estado de São Paulo, Brasil. Atualmente ligada à Secretaria do Desenvolvimento do Estado, congrega 211 Escolas Técnicas (Etecs) e 56 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) em funcionamento em 223 cidades. Mais de 226 mil alunos foram matriculados em suas unidades no primeiro semestre de 2013 no ensino técnico de nível médio (CETEC, 2013).

A Supervisão Educacional / Gestão Pedagógica das Etecs da Região de Marília, sob responsabilidade dos autores desta pesquisa desde 2008, reúne 22 escolas técnicas e 32 classes descentralizadas ligadas às Etecs-sede, que atendem uma microrregião de 44 municípios, com 16.443 alunos matriculados em suas habilitações técnicas e no ensino médio em 2013.



Dentre as 211 Etecs que oferecem cursos técnicos de Nível Médio nas diferentes regiões administrativas do Estado, 35 delas são consideradas agrícolas e ofertam cursos do eixo tecnológico Recursos Naturais, onde encontravam-se matriculados 11.379 alunos no primeiro semestre de 2013, distribuídos entre os cursos técnicos modulares ou integrados de Agropecuária, Agricultura, Agroecologia, Avicultura, Cafeicultura, Florestas e Zootecnia.

O que nos permite caracterizar estas escolas como ‘agrícolas’ são alguns elementos de permanência, explicados por Constantino e Oliveira (2013) como o fato de possuírem uma ‘fazenda-escola’, de tamanho variável; precisarem de manutenção perene dos espaços físicos e locais de funcionamentos dos projetos produtivos, mesmo em períodos de recesso escolar; possuírem máquinas, equipamentos e implementos agrícolas com finalidades de aprendizagem, que requerem o domínio de métodos e procedimentos adequados de manuseio, a fim de garantir a segurança dos alunos e professores envolvidos nas atividades pedagógicas, contarem com alojamentos para alunos residentes em regime integral ou parcial, oriundos de outros municípios e estados; possuírem sempre um refeitório amplo, com o serviço de restaurante atualmente terceirizado em toda a rede; serem unidades que ofertam cursos de ensino técnico integrados ao ensino médio (ETIM), o que demanda uma estrutura física mais ampla do que as Etecs que ofertam apenas cursos modulares, em formato concomitante ou subsequente e realizarem parcerias com uma “Cooperativa-Escola”, organizada e reconhecida sob o ponto de vista jurídico e financeiro, com fins pedagógicos.

Esta pesquisa enfocou o ensino técnico integrado ao ensino médio (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2010), modalidade que em sua concepção está comprometida com uma formação humana integral, que supere a ideia de um ser humano historicamente fracionado pela divisão social do trabalho e do distanciamento entre a ação e a reflexão, ao almejar a garantia ao jovem trabalhador de uma formação que lhe propicie a compreensão das dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais, ao mesmo tempo em que o habilite para o exercício autônomo e crítico no mercado de trabalho.

Reafirma-se, portanto, que a educação profissional contemporânea deve ser pensada a partir de uma perspectiva que atenda aos interesses dos trabalhadores, tenha a formação humana como referência e leve em consideração, principalmente, políticas de educação profissional integradas às de educação básica de qualidade, e ambas integradas às políticas de geração de emprego e renda, de modo a criar efetivas oportunidades de inclusão para os que precisam do trabalho (Kuenzer, 2004). Isto justifica a empreitada desta pesquisa.

Em razão das limitações do alcance deste trabalho e do tempo disponível, procuramos limitar esta etapa inicial da pesquisa-ação a um grupo de escolas pertencentes à região da supervisão escolar de Marília/SP, que oferecessem a habilitação técnica em agropecuária integrada ao ensino médio. Nesta primeira redução, avaliou-se que metade das escolas da região – 11 ao todo – incorreriam nesta classificação. Optou-se, em um segundo recorte, restringir a coleta de dados a um grupo focal de quatro unidades escolares, a saber: Etec Paulo Guerreiro Franco, de Vera Cruz; Etec Prof. Luiz Pires Barbosa, de Cândido Mota; Etec Prof. Dr. Antônio Eufrásio de Toledo, de Presidente Prudente; e a Etec Engenheiro Herval Bellusci, de Adamantina; por possuírem elementos socioeconômicos, arranjos produtivos, corpo docente e discente distintos.



2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Elaborar um documento que contenha um projeto curricular abrangente, que contemple a diversidade, articule a formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, visando à promoção da autonomia intelectual e ética do aluno, seria suficiente para estruturar a educação dos jovens que procuram o ensino técnico integrado ao ensino médio?

Para responder a indagação, mostrou-se necessário um aprofundamento nas diferentes situações escolares, um mergulho nas práticas das escolas com as quais lidamos no cotidiano. Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa-ação, nos moldes apresentados por Tozoni-Reis (2010) e Thiollent (2005), por termos considerado a estratégia mais adequada para a condução da investigação científica, caracterizada pela ida do pesquisador aos espaços educativos para a uma intervenção sensível sobre os problemas reconhecidos, articulando, a produção de conhecimentos com a ação educativa.

Seu desenvolvimento, em sua primeira fase, deu-se durante um tempo relativamente curto, de dez meses, para estabelecer um conjunto de ações e reflexões com os gestores, professores e alunos. Desse modo, foi preciso realizar um trabalho intensivo para a primeira coleta de dados, estimular os envolvidos em sua participação e intervir de modo sensível nos problemas e situações verificadas nas unidades escolares.

Como explanado anteriormente, restringimos a coleta de dados ao grupo focal de quatro unidades escolares, onde foram coletados os dados iniciais, balizadores da pesquisa. As unidades foram selecionadas por possuírem ao menos uma sala com 40 alunos de 1ª série do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com exceção da Etec Prof. Dr. Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, que manteve duas salas no período, ambas incluídas na pesquisa. Eis, nas próximas linhas, alguns dos procedimentos da ação supervisora durante a pesquisa.

2.1 COLETA E ANÁLISE DE DADOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS

Um levantamento documental foi feito como marco inicial para a elaboração das ações, além da observação direta nas visitas técnicas da supervisão e as entrevistas semiestruturadas. A pesquisa contemplou a análise dos quadros de horários das turmas do ETIM; planilhas com informação sobre atribuição de aulas; amostragem dos planos de trabalho docente; planilhas com informação sobre os projetos pedagógicos e produtivos do curso e os questionários semiestruturados para coleta de dados específicos.

2.1.1 QUADRO DE HORÁRIOS

Foi solicitado às escolas do grupo focal que enviassem o quadro de horários das aulas, para que a supervisão verificasse aspectos como a distribuição do número de aulas por dia letivo, que não deveria ultrapassar as oito aulas/dia conforme orientação prévia; a organização dos ambientes didáticos, a fim de evitar que os alunos se deslocassem demais entre uma aula e outra, especialmente nas escolas onde as salas, laboratórios e o campo experimental estivessem muito distantes entre si; integração entre os componentes curriculares da base nacional comum e da parte profissional, verificando se não haviam sido formados blocos fechados de ensino médio pela manhã e da parte profissional no período da tarde, uma situação que converteria o curso integrado em uma modalidade praticamente 'concomitante';



e o número total de aulas na série, para conferir se todos os componentes previstos estavam contemplados na carga horária organizada pela Etec.

Tal consideração se fez necessária porque o curso integrado deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção e ser desenvolvido como tal. Analisando o quadro de horários de oferecimento do curso, verificamos que apenas uma escola atendeu as orientações anteriores da supervisão de manter até oito (8) horas aula/dia, no caso, a Etec de Presidente Prudente, Prof. Dr. Antônio Eufrásio de Toledo. As outras três Etecs possuíam um número considerável de alunos que residem muito próximos da escola, e estes teriam feito a opção por nove (09) aulas/dia de segunda à quinta-feira, para que tivessem apenas cinco (05) aulas na sexta-feira, tendo o período da tarde livre para retornar aos seus domicílios situados em municípios vizinhos. Tais decisões foram discutidas no âmbito das comunidades escolares e foram tomadas pelas direções respectivas.

2.1.2 QUADRO DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS

Por meio da análise do quadro de atribuição de aulas das Etecs, a equipe de supervisão pretendia checar se nesta modalidade de ensino estavam lecionando regularmente os docentes licenciados e com experiência no ensino integrado, mas, principalmente, verificar se os componentes curriculares – disciplinas – haviam sido distribuídos de modo que um único professor não assumisse mais do que dois componentes curriculares por série, pois, pela experiência prática adquirida e pela análise das avaliações institucionais anuais, notamos que os alunos encontram mais problemas de aprendizagem em cursos onde apenas um ou dois professores acumulam muitas matérias na mesma série.

2.1.3 PLANOS DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Foram selecionados para análise qualitativa um plano de trabalho docente [chamado nas Etecs por sua abreviação, PTD] da Base Nacional Comum, correspondente ao Ensino Médio, e outro da parte profissional de cada escola, sorteados pela supervisão dentro deste recorte. Nestes documentos foram verificados os aspectos de planejamento das atividades de ensino e de avaliação da aprendizagem, procurando indícios de que os conhecimentos e bases tecnológico-científicas, bem como as competências e habilidades, estavam de acordo com a proposta do plano de curso; se os procedimentos didáticos eram pertinentes para o desempenho de atribuições ou atividades na área conforme previsto no Plano de Curso; e se os instrumentos e critérios de avaliação eram adequados para evidenciar o desempenho do corpo discente. Também foi objeto de análise nos PTD a existência de projetos integradores ou interdisciplinares, apontando nas metodologias a articulação entre os componentes curriculares previstos na grade curricular, as competências requeridas no perfil de conclusão do curso e as atividades propostas nestes projetos.

2.1.4 QUADRO DE PROJETOS PRODUTIVOS E PEDAGÓGICOS DISPONÍVEIS

Considerando que os projetos relacionados às atividades pedagógicas e produtivas do curso de Agropecuária são parte importante do desenvolvimento do currículo por competências na educação profissional integrada, foram identificados os projetos em andamento nas quatro escolas pesquisadas, para que a supervisão pudesse realizar o acompanhamento indireto de



seu desenvolvimento durante o ano letivo, por meio das visitas técnicas e relatórios prestados pelas equipes gestoras.

2.1.5 QUESTIONÁRIOS

Foram empregadas as técnicas de aplicação de questionário semiestruturado aos diretores de escola, professores, coordenadores de curso e alunos, com questões abertas e fechadas, que permitissem avaliar aspectos fundamentais da implantação e execução do currículo reelaborado no final de 2011 e implantado em 2012.

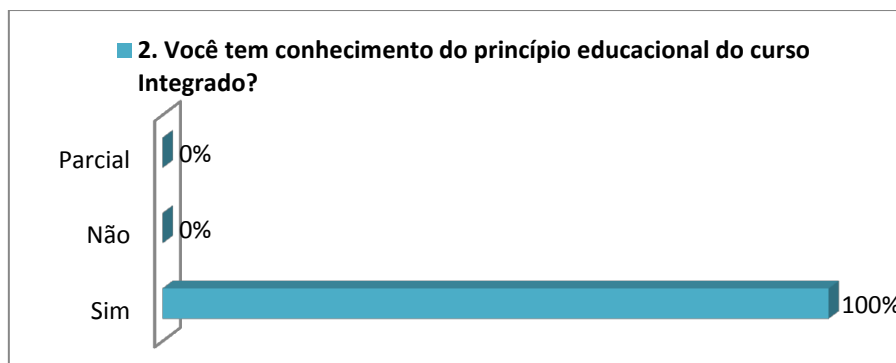
Os participantes tomaram ciência dos objetivos da pesquisa e concordaram em participar espontaneamente, respondendo às questões objetivas e dissertativas, onde fizeram comentários relevantes que complementaram seus pontos de vista. Após o recebimento dos questionários no final do segundo semestre de 2012, as respostas foram tabuladas e organizadas de acordo com os segmentos entrevistados. Esta organização possibilitou maior clareza e objetividade na análise das opiniões.

Para cada segmento (diretor, coordenador de curso, professores e alunos) foram organizadas questões sobre a estrutura e organização dos cursos, metodologia do trabalho pedagógico e gestão do currículo; questões sobre práticas de gestão da sala de aula; dados censitários, aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas dos alunos; metodologia, avaliação e desenvolvimento de habilidades específicas do curso.

2.1.5.1 DIRETORES

Nos questionários, os quatro diretores de Etecs afirmaram conhecer a estrutura e organização do curso, no entanto, têm dificuldades para promover momentos de reflexão sobre a proposta da habilitação e definir pontos relevantes à gestão pedagógica do curso no PPP.

Gráfico 1 – Algumas respostas dadas pelos diretores ao questionário proposto





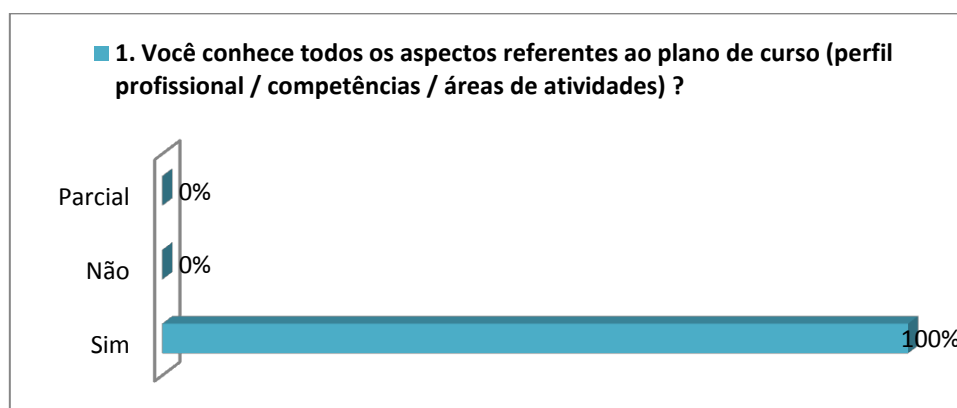
2.1.5.2 COORDENADORES DE CURSO

Foram consultados seis coordenadores de curso durante a pesquisa. Todos os coordenadores entrevistados afirmaram conhecer o plano de curso na íntegra e que propiciaram momentos de discussão e reflexão junto aos professores para a definição de instrumentos, métodos e procedimentos pedagógicos. A maioria dos coordenadores aponta que a proposta do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio está adequada a realidade do mercado de trabalho e aos setores produtivos.

Quanto ao acompanhamento das aulas teóricas e práticas, atribuição principal do coordenador de curso, obtivemos opiniões díspares, podendo considerar que 34% dos coordenadores dizem ter dificuldades ou não fazem o acompanhamento das aulas conforme solicitado, o que poderia ser explicado pelo baixo número de horas disponíveis nas Etecs para tal atividade. 100% dos entrevistados disseram reconhecer no plano de curso o perfil profissional e as competências a serem construídas.

Quando questionados sobre organização e a proposta pedagógica do curso estar adequada à realidade do mercado, 17% afirmaram que acreditavam parcialmente e 83%, número bastante significativo, disseram estar adequadas. 100% dos coordenadores asseguraram que discutem com os coordenados os procedimentos e métodos de ensino e avaliação.

Gráfico 2 – Algumas respostas dadas pelos coordenadores ao questionário proposto

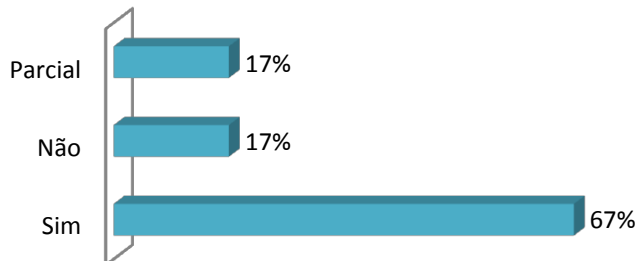




■ 4. Você discute frequentemente com os professores da EE/Etec procedimentos / métodos de ensino e instrumentos de avaliação que são / ou poderão ser utilizados?



■ 5- Você acompanhou presencialmente, ao menos uma vez no semestre, o desenvolvimento das aulas teóricas e práticas de todos os professores da habilitação?



2.1.5.3 PROFESSORES

Foram pesquisados 58 professores nas quatro escolas técnicas. Nos questionamentos feitos, a maioria aponta conhecer o plano de curso na sua totalidade, afirmando que a organização dos conhecimentos apresentados na proposta do curso são muito importantes para a formação profissional, e que a distribuição das aulas está adequada.

90% dos professores afirmam a participação do gestor pedagógico na organização das reuniões de planejamento que propiciem a discussão da interdisciplinaridade para a integração dos conhecimentos. Muito significativo também é o reconhecimento dos professores sobre a importância dos conhecimentos dispostos no currículo para a formação profissional do aluno. 11% consideraram que as atividades práticas estão organizadas de maneira a favorecerem a interação entre a prática e a teoria.

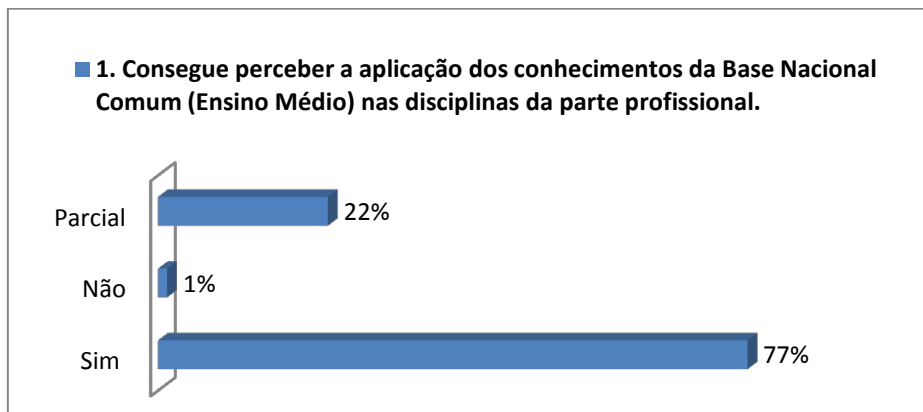
2.1.5.4 ALUNOS

Foram pesquisados no grupo focal 172 alunos, predominando a idade entre 14 e 16 anos, 74% do sexo masculino e 26% feminino. A procedência reflete a situação sócio-econômica verificada nos últimos censos brasileiros, onde 72% dos alunos são de zona urbana e somente 28% da zona rural. Observamos que a maioria dos alunos da zona urbana tem vínculos com o setor agrícola, sendo trabalhadores, filhos de arrendatários ou proprietários rurais.

Quanto à percepção geral da aquisição dos conhecimentos e habilidades técnicas e suas aplicações, tivemos um número significativo de alunos que confirmam ter adquirido os conhecimentos e desenvolvidos suas habilidades:

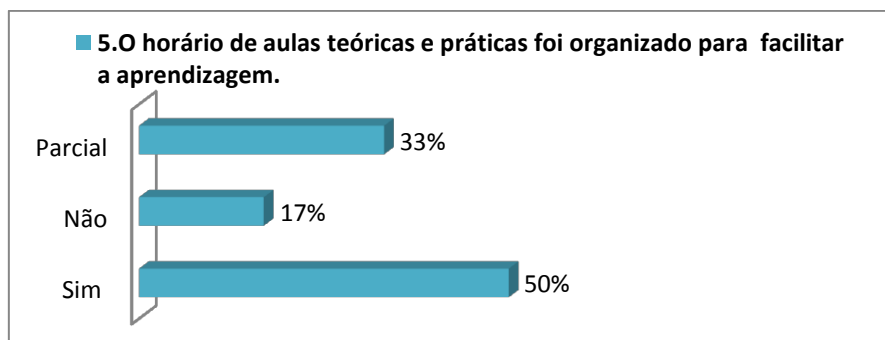
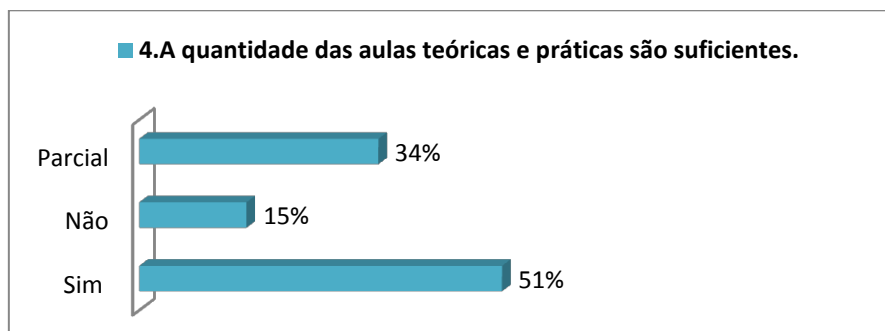


Gráfico 3 – Exemplo de percepções gerais do alunado sobre aquisição de conhecimentos e habilidades na primeira série do Técnico em Agropecuária ETIM nas Etecs



Com relação a estrutura e organização do curso, e a adoção de metodologias e procedimentos pedagógicos diferenciados, verificou-se que os alunos apontam satisfação com relação a estrutura do curso, no entanto, mostram-se insatisfeitos com a organização técnico-pedagógica, como os horários de aulas, número de aulas práticas e teóricas:

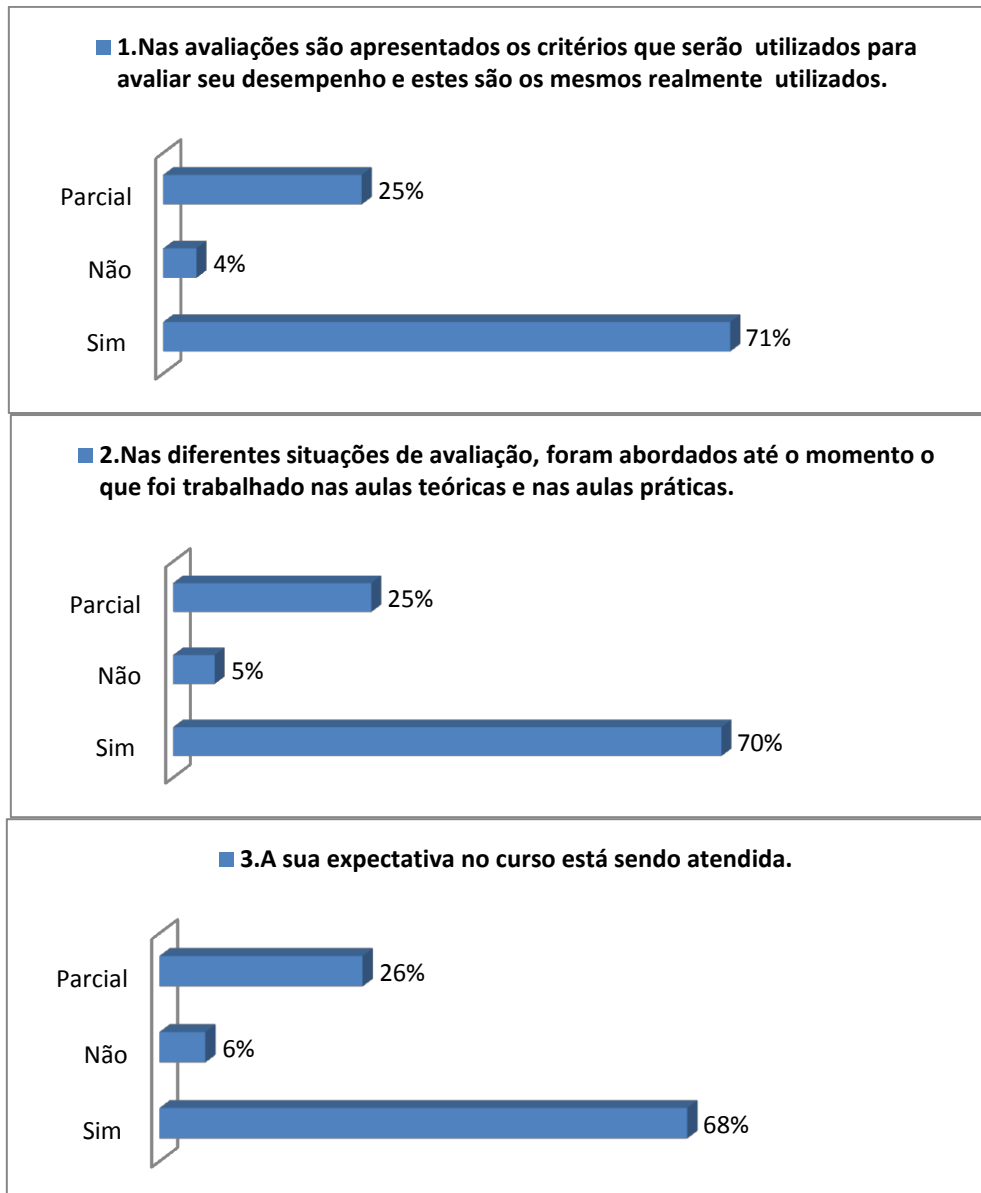
Gráfico 4 – Exemplos de percepções do alunado sobre a estrutura e organização pedagógica da primeira série do Técnico em Agropecuária ETIM nas Etecs do Centro Paula Souza



Com relação a avaliação da aprendizagem, dizem conhecer os critérios de avaliação e os instrumentos empregados abordaram os conhecimentos trabalhados nas aulas teóricas e práticas:



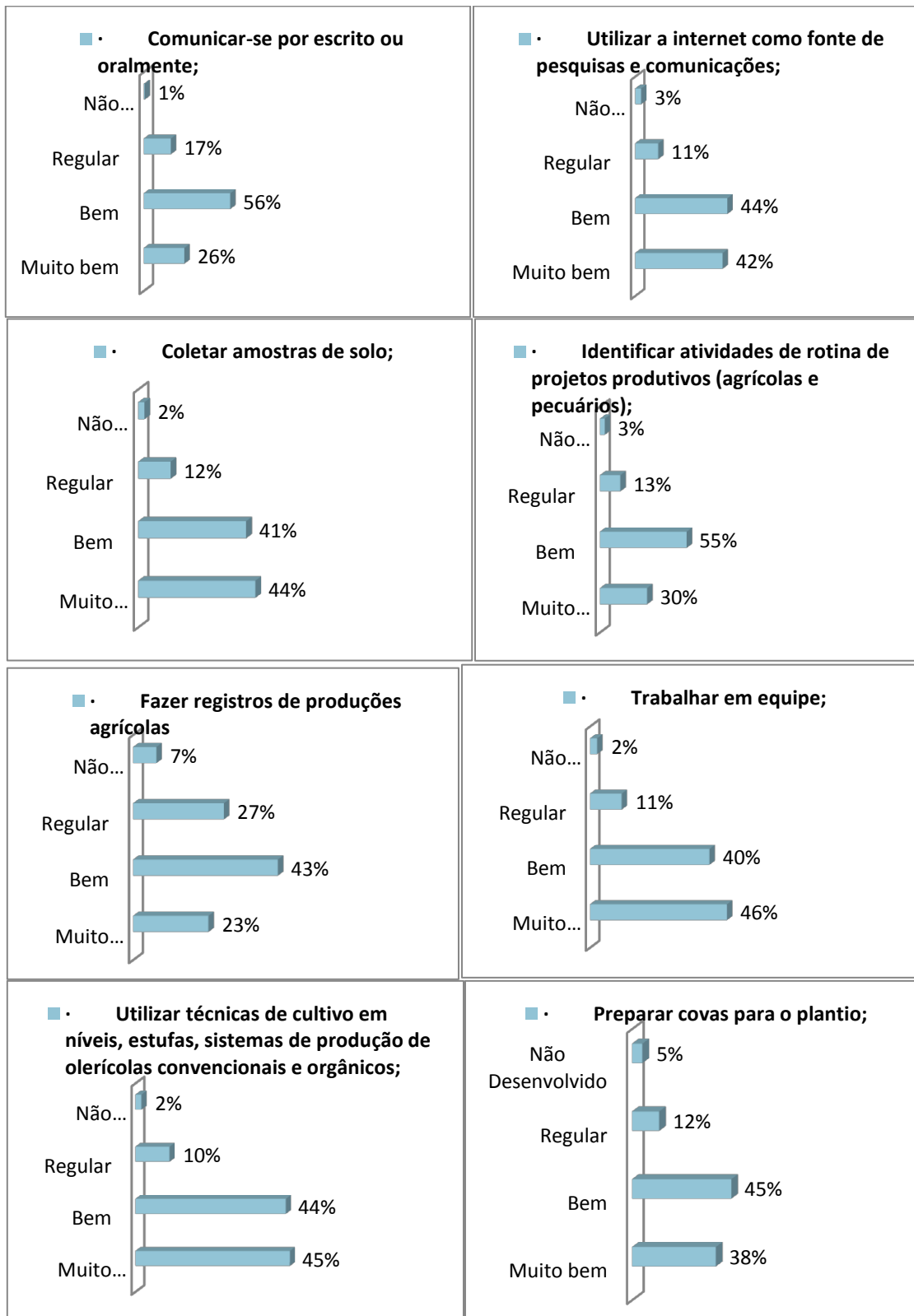
Gráfico 5 – Percepções do alunado sobre a avaliação da aprendizagem na primeira série do Técnico em Agropecuária ETIM nas Etecs do Centro Paula Souza



Foram selecionadas as principais habilidades específicas da habilitação técnica, reconhecidas como o ‘saber fazer’, que constitui as competências técnicas da 1ª série do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Analisadas as respostas dos alunos verificamos um maior índice, em torno de 75%, das habilidades desenvolvidas como sendo muito bem e bem desenvolvidas:

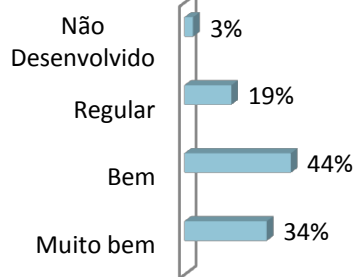


Gráfico 6: Exemplos de percepções do alunado sobre aquisição de habilidades específicas na primeira série do Técnico em Agropecuária ETIM nas Etecs do Centro Paula Souza

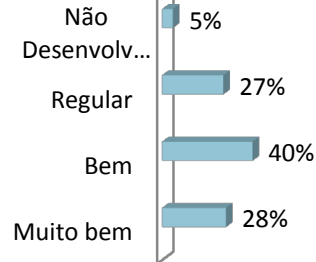




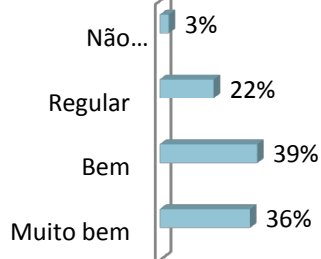
■ Utilizar procedimentos de boas práticas na criação de animais de pequeno porte e animais diferenciados;



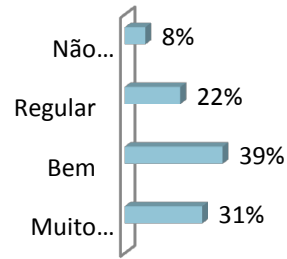
■ Reconhecer ataque de fungos, bactérias e vírus, agentes causadores de doenças a plantas;



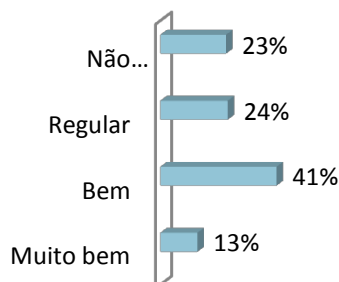
■ Preparar estruturas para a propagação de vegetais;



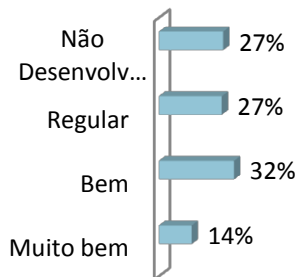
■ Identificar as características dos animais domésticos;



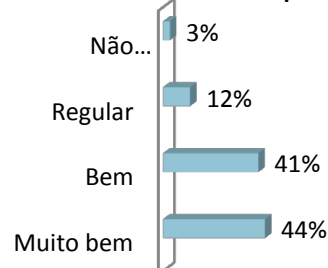
■ Reconhecer EPIs;

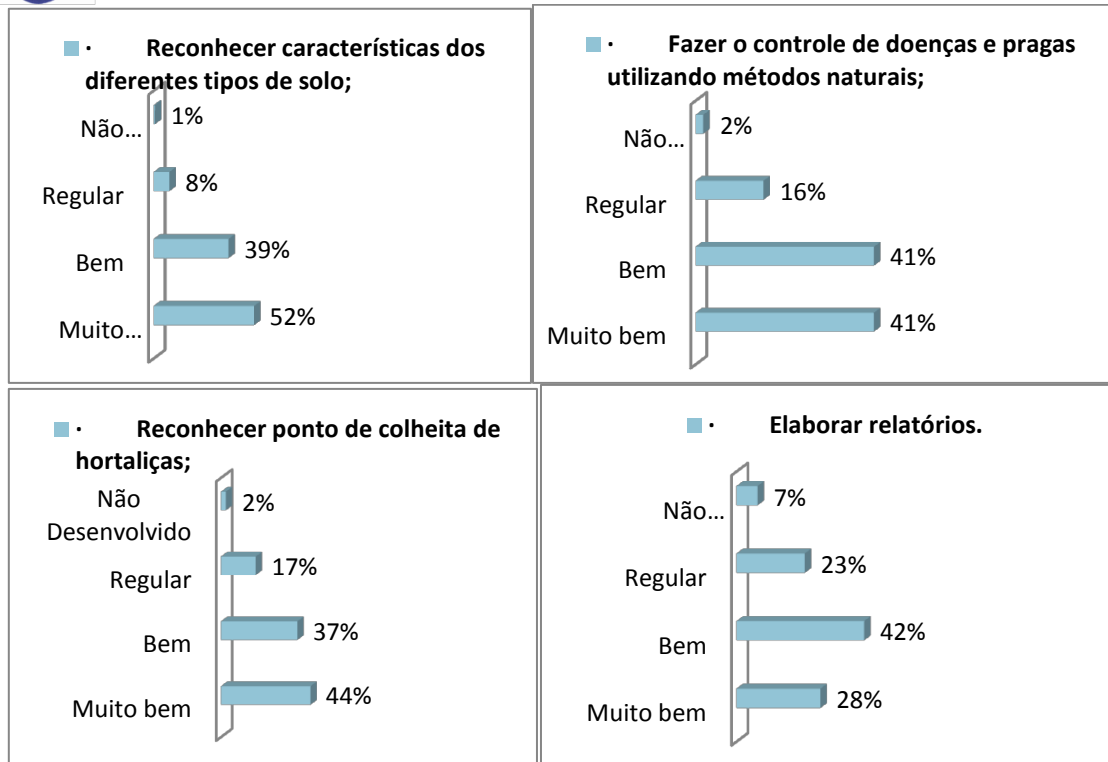


■ Orientar sobre o uso do EPI EPC à comunidade rural;



■ Enumerar a importância dos macronutrientes e micronutrientes no desenvolvimento de plantas.





Ao apresentar tais dados, é preciso ter em mente que esta modalidade de educação integrada deve buscar outro padrão de qualidade, e certamente “isso exige que seja avaliada com outros indicadores. É mais cara, leva mais tempo, exige outro professor, outro comprometimento”. (Küller, 2010: 174). Sendo assim, a pesquisa-ação será estendida integralmente aos três anos e séries do ETIM, entre 2012 e 2014, quando será possível comparar o impacto de suas ações em relação aos outros cursos de Agropecuária onde a pesquisa participativa não foi desenvolvida. Com a continuidade, outras variáveis poderão ser consideradas, como o número de retenções e promoções anuais por série ou os índices de perdas e taxas de concluintes do ETIM.

Após esta primeira análise documental, o trabalho da supervisão foi intervir diretamente para organizar o processo cíclico de planificação – ação – reflexão da pesquisa. Para atingir tal propósito, foram organizadas visitas técnicas às unidades escolares.

2.2 VISITAS TÉCNICAS DA SUPERVISÃO

A preocupação da supervisão educacional com a orientação dos gestores e professores para o trabalho no ensino integrado foi externada por meio de encontros com as equipes. O trabalho em grupo de reflexão sobre as práticas educacionais valoriza o caráter humanista da formação e possui valor por ter envolvido uma atuação direta da supervisão escolar entre as escolas, o que permitiu “uma intervenção no sentido de trazer à tona os problemas existentes, sua interpretação pela equipe escolar e suas alternativas de solução” (Raphael, 2000: 21) que dependem essencialmente de uma construção coletiva e democrática.

Durante as onze visitas técnicas realizadas no ano de 2012 o objetivo era avaliar in loco as condições dos cursos integrados, a partir de informação prestada pelas escolas; supervisionar o trabalho pedagógico nos cursos, orientando as equipes; divulgar experiências bem sucedidas



entre as Etecs, estreitando relações entre os profissionais; além de reorientar as próprias atividades e projetos da supervisão educacional regional em andamento.

Crendo que esta “tarefa articuladora e transformadora é difícil, primeiro porque não existem fórmulas prontas a serem reproduzidas, e é preciso criar soluções adequadas a cada realidade” (Gadotti, 1994: 1), a Supervisão Educacional das Etecs da Região Marília reuniu os gestores para que apresentassem suas sugestões de práticas e as compartilhassem com seus colegas, o que foi feito por meio de um programa de formação continuada.

2.3 ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada dos profissionais da educação deve permitir o crescente desenvolvimento de competências que lhes possibilitem “enfrentar de forma original e criativa as mudanças educacionais, pela apropriação das estruturas necessárias.” (Gomes & Marins, 2003: 98). Nesta direção a formação continuada foi entendida como “aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização” (Esteves & Rodrigues, 1993: 44-45).

Sendo assim, a formação continuada idealizada para os profissionais das Etecs não pretendia oferecer receitas prontas ou um mero check list de procedimentos, mas visava tornar o sujeito “capaz de analisar suas práticas, resolver problemas e criar estratégias para uma ação autônoma e responsável.” (Gomes & Marins, 2003: 101), o que envolve um processo contínuo e formativo, que não procura de modo simplista “antecipar soluções exatas de resolução de problemas, mas que estimule uma postura investigativa e curiosa que amplie o olhar do profissional, tornando-o mais abrangente e complexo, estimulando estratégias e estruturas provenientes de saberes abrangentes, saberes teóricos e práticos”. (Gomes & Marins, 2003: 101).

Por este motivo, como parte da intervenção participativa, a supervisão educacional regional das Etecs organizou uma série de encontros que abarcassem múltiplos aspectos da experiência de trabalho em um curso integrado, tais como a gestão de pessoal e pedagógica da habilitação, instrumentos de avaliação de aprendizagem ou a fundamentação teórica e legal para intervenções práticas no cotidiano da unidade escolar.

Partiu-se do pressuposto de que, para a plena realização de uma educação justa e democrática no ambiente das Etecs que oferecessem o ETIM, a formação continuada não deveria abranger apenas os professores, mas deveria incluir os outros profissionais da educação, tais como os gestores, funcionários administrativos, auxiliares de docente, orientadores educacionais. Todos estes profissionais foram contemplados com encontros específicos.

A preocupação, em tais eventos, era desenvolver uma atividade de orientação e reflexão sobre as práticas administrativas e pedagógicas, que fomentasse uma prática processual implicada por meio de ações participativas. Além disso, visava uma atualização dos profissionais quanto às novas políticas públicas para a educação profissional integrada no âmbito Federal e Estadual.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a implantação do currículo integrado é uma possibilidade de avanço para o atual modelo do ensino médio, em resposta às expectativas dos diferentes sujeitos para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e a contextualização dos diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais.

A integração curricular almejada pelas escolas traduziu-se na criação das condições necessárias para a motivação dos alunos para a aprendizagem, por intermédio de uma maior liberdade na seleção das questões de estudo e pesquisa, a partir de critérios, assuntos e problemas interessantes e familiares para os estudantes. É imprescindível que tal construção seja conjunta, contando com representantes de todos os segmentos envolvidos: alunos, professores, profissionais técnico-administrativos, representantes de pais de alunos e da sociedade local.

Defendemos a ideia de um currículo integrado no contexto da educação profissional ligada à formação geral, pois acreditamos que são elementos inseparáveis, afinal, onde se dá a preparação para a cidadania e a formação pessoal também se pode preparar para o trabalho. Fundamental para o educador é saber como acontece essa integração: na seleção dos temas científicos articulados às bases tecnológicas, na organização curricular, no projeto pedagógico da escola e nos processos educativos, aproximando-a dos docentes e discentes por meio de projetos integradores e significativos (Küller, 2011).

O papel da supervisão escolar no processo foi importante, ao direcionar as equipes gestoras das unidades pesquisadas para momentos de reflexão e ação sobre as propostas do ensino integrado, estimulando as Etecs a organizarem suas atividades e procederem à gestão do currículo considerando seus contextos específicos. Reafirma-se, neste ponto, a necessidade de uma supervisão escolar de caráter propositivo e reflexivo, mais próxima das escolas e sem o tom policaresco que pode emergir neste tipo de relação.

Concluimos que a complexidade do processo de integração entre o ensino médio e a educação profissional exige a superação de formas fragmentárias de educação, com a flexibilidade progressiva das grades curriculares rígidas e a união dos saberes das diversas áreas, ajustando-os com as características, necessidades e potencialidades de desenvolvimento pessoal dos discentes.

Diante disso, esperamos que este trabalho contribua para a reflexão sobre a educação profissional, por parte dos profissionais que compõem as diversas áreas escolares, e também na inadiável perspectiva de mudanças na organização das políticas, espaços e tempos educacionais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de projetos pedagógicos integrados e integradores de fato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cetec. (2013). *Banco de Dados do Ensino Técnico no Centro Paula Souza*. Acesso em maio, 2, 2013 de <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>



Constantino, P. & Oliveira, A.C.O. (2013). Impacto das cooperativas na gestão orçamentária das escolas técnicas de ensino agrícola do Centro Paula Souza. In *Anais do VIII Workshop de Pós-Graduação do Centro Paula Souza* (pp. 506-515). São Paulo: Centro Paula Souza. ISSN 2175-1897. Acesso em CD.

Esteves, M. & Rodrigues, A. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos M. (Orgs.). (2010). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (1994). Pressuposto do projeto pedagógico. In *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos (sn)*. v. 1. Brasília: MEC.

Gomes, H. M & Marins, H. O. (2003). *A ação docente na educação profissional*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Kuenzer, A.Z. (2004). As propostas de decreto para a regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional: uma análise crítica. In *Anexo ao Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPED/GT Trabalho e Educação (sn)*. ANPED: Curitiba.

Küller, J. A. (2010). Currículo Integrado do Ensino Médio. In Regattieri, M. & Castro, J.M. (Orgs.). *Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios da integração* (pp. 171-188). Brasília: UNESCO.

Küller, J. A. (2011). Protótipos Curriculares de Ensino Médio e de Ensino Médio Integrado. In *Revista de Educação Profissional SENAC* (pp.57-67). v. 37, nº 3, set./dez. Rio de Janeiro: SENAC.

Raphael, H. S. (2000). A ação supervisora e a construção do projeto de avaliação escolar. In Machado, L. M. & Maia, G. Z. A. (Orgs.). *Administração e supervisão escolar: Questões para o novo milênio* (pp. 07-22). São Paulo: Pioneira.

Thiollent, M. (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora.

Tozoni-Reis M.F.C. (2010). A pesquisa e a produção de conhecimentos. In UNESP/Prograd. *Caderno de formação: Formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento* (pp.111-143). São Paulo: Cultura Acadêmica.

INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL E OPORTUNIDADES DE EMPREGO EM SUJEITOS COM DID.

ESTUDO DE CASO DE JOVENS NO CONCELHO DE CONSTÂNCIA

Ernesto Candeias MARTINS | ernesto@ipcb.pt

IPCB/ESECB

Vera S. Martins RAGAGELES

IPCB/ESECB

RESUMO

Pretendemos saber quais as oportunidades oferecidas de empregabilidade aos sujeitos com DID no concelho de Constância, na promoção da sua inserção e inclusão socioprofissional. Destacaremos a importância dos contextos (familiar, escolar, social) onde estão inseridos esses jovens, a relação entre a oferta formativa e a oferta e procura de emprego, a divulgação do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades, o acolhimento e aceitação das entidades empregadoras. Propõe-se um Plano de intervenção capaz de colmatar as dificuldades existentes no concelho, relativo à inclusão socioprofissional e ao acompanhamento e apoios a 8 sujeitos DID.

PALAVRAS-CHAVE: sujeitos DID; inclusão; transição para vida ativa; inserção socioprofissional; concelho Constância



INTRODUÇÃO

A inserção e inclusão dos sujeitos com DID (Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais) preocupam a família, após o término da escolaridade obrigatória ou frequência de algum tipo de formação, vendo-se muitos deles excluídos do mercado de trabalho, sendo-lhes atribuído um subsídio. Pretendemos que essas pessoas adquiram competências básicas essenciais para realizarem uma correta transição para a vida pós-escolar e uma adequada preparação profissional. A aquisição de competências dos está contemplada por um PEI (Plano educativo individual), podendo ou não ser acompanhado de CEI (Currículo específico individual) e PIT (Plano individual de transição), cabendo essa preocupação à equipa multidisciplinar que os acompanha e os encaminha após a conclusão da escolaridade (Santos & Morato, 2002). À luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU em 2007) houve a necessidade de criar medidas favorecedoras da reabilitação e formação profissional, surgindo o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades, pelo Decreto-lei 290/2009, de 12 de Outubro com alterações da Lei 24/2011.

O nosso problema circunscreve-se ao concelho de Constança pretendendo saber quais as oportunidades oferecidas de empregabilidade aos sujeitos com DID's, na promoção da sua inserção e inclusão socioprofissional. Nortearam-nos os seguintes objetivos: analisar a importância dos contextos (familiar, escolar, social) onde estão inseridos os jovens DID; compreender a relação entre a oferta formativa à oferta e procura de emprego e a sua inclusão e inserção socioprofissional; compreender a forma de divulgação do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades e se este fator influencia o acolhimento ou aceitação por parte das entidades empregadoras; propor um Programa com algumas alternativas capazes de colmatar as dificuldades existentes no concelho, relativo à inclusão socioprofissional dos portadores de DID. Será pois, objetivo deste trabalho a análise dos procedimentos habituais, que conduzem à empregabilidade e à aceitabilidade pela família e instituições dos sujeitos com DID (Pacheco e Valencia, 1997).

1. ESTADO DA ARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

A AADID (Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais) caracteriza o DID por 'significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, expressos em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas', manifestando-se antes dos 18 anos de idade (Morato & Santos, 2008), caracterizando-se ainda pela sua passividade e apatia. Alonso e Bermejo (2001: 35) referem que o défice 'comportamento adaptativo' (CA) é classificado segundo as etapas evolutivas: aquisições sensoriomotoras, comunicação, independência pessoal e socialização (1.ª e 2.ª infância); aquisição e aplicação de competências sociais e académicas básicas à vida diária, aplicação de juízos e raciocínios apropriados ao contexto ambiental (2.ª infância, fase da adolescência); realizações e responsabilidades sociais e profissionais (adolescência tardia, adulto) (Dias e Santos, 2006: 48-50).

A classificação típica da AADID divide-se em quatro níveis de deficiência intelectual (leve, moderada, severa, profunda), embora o novo sistema de classificação se baseie no tipo de apoio que a pessoa necessita (limitado, intermitente, extenso e generalizado), dando ênfase às



soluções e não às dificuldades. Estes critérios qualitativos (adaptativos) constituem descrições mais funcionais e relevantes que o sistema quantitativo de rótulos em uso até agora, centrando-se mais no indivíduo, sob o ponto de vista das oportunidades e autonomia (Coelho & Coelho, 2001). É necessário garantir os serviços e apoios necessário, planificar, organizar e avaliar programas de intervenção, o mais precocemente possível.

Os jovens DID, com mais de 15 anos, enquadram-se nas seguintes situações: estudantes ou formandos, com usufruto de bonificação, por deficiência, do subsídio familiar a crianças e jovens (artigo 7º e 8º, Decreto-lei 133-B/97); beneficiários de subsídio mensal vitalício, em desempenho de funções profissionais e beneficiários de subsídio mensal vitalício, inscritos nos centros de emprego e à procura de emprego (Decreto-lei 290/2009, de 12 de outubro, Lei 24/2011), enquadrando-se na população ativa e empregada. Há, assim um relacionamento padrão das DID com a população, o que nos permite enquadrar legalmente cada situação prevista, para estas pessoas, no quadro demográfico previsto para a restante população.

A escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades dos educandos, adaptando-se aos seus estilos e ritmos de aprendizagem e garantindo uma educação para todos (Almeida, 2005; Andrada, 2001). Quando termina a escolarização obrigatória, o sujeito portador de DID é desde logo marginalizado pelas baixas expectativas profissionais. A reabilitação profissional constitui um meio forte e quase exclusivo da sua inserção, diferente das escolas regular e especial que o identificam e qualificam como um sujeito passivo e dependente.

Simões et al. (2007) mostraram que os recursos externos (família, comunidade, pares) constituem importantes determinantes dos recursos internos (competências pessoais e sociais) os quais são um facto determinante do bem-estar global dos adolescentes com DID. Assim, desenvolver atividades pré-profissionais em ambientes naturais tem um inegável interesse, na preparação e qualificação, funcionando como forma de ligação à comunidade (Pimentel, 2004). Desenvolve-se cursos profissionais, com módulos específicos face à desapropriação da correspondência entre idade mental/ idade profissional, agravada pelas suas limitações, experiências de insucesso, limitações e desigualdade de oportunidades.

Claudino (1997: 72), baseando-se em vários estudos considera que a teoria desenvolvimentista de Super é a “mais adequada à aplicação de pessoas com deficiência”, pois traça as tarefas de desenvolvimento vocacional de acordo com os estádios de desenvolvimento de necessidades e considerando que a deficiência interfere no auto conceito do indivíduo. A orientação e adaptação profissional, a formação e a qualificação, a colocação e o acompanhamento não são as únicas finalidades da formação e reabilitação profissional. O sistema de formação profissional é um sistema flexível constituído pela: formação simulada; prática real ou formação em contexto de trabalho; prática ou formação em alternância. Assim, aquela formação processa-se mediante três fases: Adaptação e Orientação Profissional; Formação e Qualificação Profissional; Colocação e Acompanhamento.

A regulamentação e criação de postos de trabalho para as pessoas com deficiência, previsto no Decreto-lei 290/2009 de 12 de Outubro e alterado pela Lei 4/2011, promove o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidade, com medidas de apoio à qualificação, à integração, à manutenção e reintegração no mercado de trabalho, emprego apoiado e prémio de mérito. Em relação às medidas de apoio, no concelho de Constância, intenta-se responder às necessidades dos alunos com deficiência, propondo o



Projeto de Intervenção Precoce de Constância da Associação para o Desenvolvimento Social e Comunitário e o Projeto Constância Social (Câmara Municipal), com uma vasta rede de apoios e parcerias, apresentando quatro centros de formação, três deles possuem a componente de reabilitação e formação profissional, sob a tutela do IEFP. A maior percentagem de oferta formativa recai no curso de serralharia, seguindo-se os de floricultura, jardinagem, carpintaria e agropecuária. Neste sentido Tomar é o centro que possui maior oferta formativa, seguido de Torres Novas e Abrantes. Atendendo à oferta formativa, num total de 75 possíveis entidades empregadoras privadas e públicas, foram selecionadas as empresas do concelho capazes de dar resposta ao recrutamento e oferta de emprego. Enquanto a maior percentagem de atividade profissional, em 2012, assenta na Hotelaria e Restauração, setores Públicos e Associações, a menor percentagem recai sobre as Artes Gráficas, Conservação e Restauro de Madeiras e Floricultura e Jardinagem.

2. METODOLOGIA EMPÍRICA

Utilizámos a metodologia qualitativa de estudo de caso, de carácter exploratório e descritivo, debruçando-nos sobre uma situação específica transição para a vida ativa dos sujeitos DID, propondo um 'Plano de Medidas de Intervenção' para melhorar a inclusão social e profissional, com o apoio das famílias, e articulado com os projetos do município, no âmbito da rede social que apoiam os sujeitos com DID. Na avaliação à família e à comunidade emergem preocupações relativas a questões de carácter socioeconómico, de infraestruturas e ofertas disponíveis para aqueles sujeitos e à sua aceitação pela comunidade. Estabelecemos sete questões de investigação que guiaram o processo empírico.

2.1. OS SUJEITOS DE ESTUDO E O SEU CONTEXTO

A amostra é constituída por oito sujeitos com diagnóstico de DID (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8), de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 16 e 30 anos de idade, residentes no concelho de Constância, que frequentaram a escola básica do 2º e 3º ciclo, entre 1995 e 2011. Um dos critérios de seleção dos sujeitos foi o terem cumprido a escolaridade obrigatória prevista para o 9º ano (Dec. Lei 319/91, de 23 de agosto, revisto pelo Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro). Todos usufruem de medidas previstas por lei que, pela idade ou perfil, deixaram de frequentar a escola regular sendo todos encaminhados para cursos de formação e reabilitação profissional em instituições próprias, além do apoio à inserção no mercado de trabalho pelas suas fracas competências nas áreas formativas disponíveis.

Analisemos as características de cada sujeito de estudo:

S1_ e S2_ Rapazes maiores de 20 anos. Devido a problemas de saúde nas suas famílias, tem pouco acompanhamento delas, estando no Projeto Constância Social, com apoio técnico. Concluíram o curso de formação profissional de agropecuária, integrando o Programa Ocupacional numa IPSS do concelho. Encontram-se a aguardar a autorização do IEFP para a criação de posto de trabalho em regime de contrato de emprego apoiado em entidades empregadoras, nessa mesma instituição;

S3_ Masculino e maior de 20 anos. Família nuclear monoparental cooperante e interessada. Transitou da escola de ensino regular para o centro de formação e reabilitação profissional.



Não concluiu qualquer área formativa. Esteve inserido numa associação local, que deixou de frequentar por iniciativa própria. Neste momento encontra-se domiciliado, beneficiando do subsídio mensal vitalício.

S4_ Feminino e maior de 20 anos. Família nuclear estruturada interessada e colaborante. Frequentou CAO. Não possui qualificação formativa. Encontra-se domiciliada, sem residência fixa no concelho, estando a residir em habitação de outro membro pertencente à família, fora do concelho de Constância. Beneficia do subsídio mensal vitalício.

S5_ Feminina e maior de 20 anos. É considerado o caso mais grave, devido à desestruturação social, económica e emocional da família. Foi expulsa do centro de formação e reabilitação profissional por comportamentos desajustados. É acompanhada, juntamente com a família, pelo Projeto Constância Social, encontrando-se domiciliada e beneficiando de pensão de inserção social.

S6_ Masculino e maior de 20 anos. Possui família nuclear estruturada, colaborante e interessada. Frequentou e concluiu a componente formativa e cursos relativos ao desempenho de funções em associações. Encontra-se a aguardar a autorização do IEFP para a criação de posto de trabalho em regime de contrato a tempo parcial, numa associação. Requereu subsídio mensal vitalício.

S7_ Masculino e menor de 20 anos. Família nuclear estruturada. Frequenta o estágio de inserção numa empresa concelhia na área da serralharia. Beneficia do subsídio familiar a crianças e jovens, por deficiência.

S8_ Feminino e menor de 20 anos. Família nuclear pouco estruturada. Frequenta o ensino regular (Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro) com as medidas previstas na alínea e' – CEI e PIT. É um caso fronteiro para o qual foi pedido adiamento para frequentar a escola regular por mais dois anos letivos, de forma a adquirir competências sociais, de organização pessoal e autonomia. Beneficia do subsídio familiar a crianças e jovens com bonificação, por deficiência. Este caso não será analisado no âmbito da sua inclusão e inserção profissional.

Foram questionados os três centros relativamente ao emprego, formação e inserção profissional dos sujeitos precedentes do concelho de Constância, de modo a caracterizar os sujeitos em estudo, os quais foram analisados no seu contexto e a comunidade por uma ficha concebida por Bernard da Costa et al. (2000), que tem por função a recolha de elementos identificativos da comunidade em que o sujeito e a família se inserem, o ambiente social em que vivem, os recursos e serviços disponíveis à sua estimulação e a cultura.

2.2. AS TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Aplicámos a técnica da entrevista semiestruturada aos responsáveis do Agrupamento de Escola e CRFIP para cumprir os objetivos de estudo. Previamente realizou-se um pré-teste de validação, junto de um dos possíveis entrevistados, com a finalidade de detetar possíveis erros de redundância e identificar questões mal formuladas, linguagem confusa ou de difícil



resposta. Após a aceitação do termo de consentimento realizámos as entrevistas (janeiro/fevereiro de 2012) com respetivas anotações de campo.

Aplicámos um inquérito por questionário (5 itens) a quinze das 23 entidades empregadoras públicas e privadas existentes (fevereiro/abril de 2012), assente em quatro questões: caracterização da entidade empregadora; aceitação e inclusão dos sujeitos DID's; conhecimentos dos diplomas relativos à sua inserção profissional; grau de sensibilização e divulgação da informação relativa a estes casos. Seguidamente elaborou-se o 'Inventário de Interesses' (Correia, 2003: 28-33), que ajudou os professores e técnicos a conhecerem o indivíduo de estudo, sugerindo conteúdos para projetos ou planificações de atividades. Este inventário era constituído por 18 questões de resposta semiaberta, permitindo analisar as preferências profissionais e dileções pessoais dos sujeitos, em conjunto com a família. Foram contactados os tutores responsáveis pelos casos, a quem foi explicado o conteúdo e objetivos da aplicação do questionário e inventário de interesses, marcando-se formalmente, nas suas residências (abril e maio) a aplicação do instrumento.

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Os dados foram transcritos, codificados e categorizados (análise de conteúdo). Construímos um quadro de categorização dos temas e categorias: Tema 1 (caracterização dos sujeitos no seu contexto familiar e comunitário) com as categorias do perfil comportamental, família e envolvimento comunitário; Tema 2 (percurso escolar) com as categorias de medidas escolares e educativas e orientação pós-escolar; Tema 3 (encaminhamento profissional) com as categorias de apoios familiar, percurso formativo e transição para a vida profissional; Tema 4 (inserção socioprofissional) com as categorias de apoios formais, informais e interesses. Recorremos à triangulação metodológica, permitindo o cruzamento de informações provenientes de várias fontes, técnicas e instrumentos. Estes dados cruzaram-se com as notas de campos e observação documental no Agrupamento de Escola, CRFIP e Câmara Municipal.

Caraterizamos os sujeitos de estudo no seu âmbito familiar, escolar e comunitário, destacando, em relação à estrutura socioeconómica "fraca capacidade financeira (...) vivem de subsídios e pensões (...) não têm dinheiro para água, nem luz (...) vivem num anexo, sem casa-de-banho, água ou eletricidade, com apenas uma divisão (...)". As maiores dificuldades de aquisição de comportamentos e adaptação social surgem nos sujeitos S1, S2, S3, S5, S7, S8, destacando-se neste grupo S1, S2 e S7, no acompanhamento comunitário "vivem num local onde as pessoas ajudam e preocupam-se" e da rede formal "tem tido os apoios inerente ao centro e à formação", ao apresentarem maior capacidade de concretização social e CA.

Na relação com a comunidade: -S1 e S2 - passam por uma fase difícil, com problemas de saúde da mãe, mas com apoio da comunidade; -S3, filha de mãe trabalhadora, tem ajuda dos vizinhos e cuida de um senhor com deficiência motora; -S4: ajuda a mãe no estabelecimento e é muito acarinhada; -S5 e S7 vivem numa zona problemática, onde são todos da mesma família, com muitas rivalidades, destacando-se a postura de S5 "muito problemática, agressiva, impulsos sexuais muito acentuados"; -S6 muito bem aceite socialmente, já que o pai desempenha funções de cariz social e comunitário; - S8 arranja muitos problemas. Em relação à aceitação e apoio prestado pela comunidade aos sujeitos DID e à família registámos as seguintes narrações:



S1 e S2: os vizinhos denunciaram a situação “viram que os garotos andavam a passar fome (...) tomaram conta deles enquanto estiveram sozinhos (...) pediram apoio para que lhes levassem refeições (...) tiveram que lhes arranjar ocupação para não se meterem em problemas”

S3: “Não sei o que é feito dele (...) ouvi dizer que estava no Parque Ambiental (...) não nunca estive por cá (...) quem é?”

S4: “Foi viver com a irmã”.

S5: ‘Só arranja problemas... tinha uma vizinha que a ajudava, mas até com a senhora arranjou problemas (...) as pessoas na aldeia conhecem-na (...) denunciaram o caso quando ficou sozinha’.

S6: “Toda a gente gosta muito deles, ajudam muito o miúdo em tudo o que é preciso”.

S7: ‘Não anda por lá como os outros... são muito bem aceites no trabalho (...) muito querido pelas pessoas’.

S8: ‘A família não se dá com muita gente... tentamos apoiar a garota (...) tem uma avó que toma conta dela muitas vezes’.

Destacamos que os sujeitos e famílias de S1, S2, S4 e S7 apresentam um maior envolvimento com a comunidade, enquanto, por motivos distintos, S3 e S5 apresentam um maior isolamento social e comunitário.

Relativamente ao percurso escolar identificámos as medidas educativas, através das entrevistas no Agrupamento de Escolas: “alguns já levam ideia do que gostariam de fazer”, contudo “alguns não possuem competências para o curso que gostariam”, tal como salienta um dos CRFIP. A escola tomou providências quanto à aquisição de competências para a transição pós-escolar “S8 continua na escola (...) pediu-se autorização à DREL para adiamento por dois anos letivos (...) ainda necessita desenvolver competências sociais, de autonomia e independência”.

Na categoria do apoio familiar ao encaminhamento profissional verificámos: S1e S2 (“não gostavam dos meios... mudaram-nos de CRFIP... a mãe veio cá pedir e explicou a situação”); S3 (“tinha lá pessoas com deficiências muito graves e fazia-lhe impressão estar lá...levei-o a outro CRFIP, mas disseram que não tinha capacidades para frequentar o curso... era aquilo de que ele gostava, então não quis ir mais “); S6 (‘ótimo acompanhamento do seu educando... foram os pais que deram a ideia de ele ir para ali’); S7 (“veio para o curso já com a indicação dos pais e da escola de que gostava muito daquela área”) manifesta o interesse revelado pelos pais no seu bem-estar socioprofissional.

O sucesso no encaminhamento profissional de S6 e S7 contou com a colaboração direta da escola e família: “andou cá num curso mas não se adaptou... falou com a mãe e ela disse que aquilo de que ele gostava era de ir para... falámos com o senhor que se prontificou a recebê-lo... já fez todos os cursos inerentes à carreira connosco” e “veio para o curso já com a indicação dos pais e da escola de que gostava muito daquela área”.

Identificámos os cursos de formação profissional frequentados pelos sujeitos e a forma como foram apoiados: S1 e S2 frequentaram o curso de agropecuária; S6 frequentou curso fora do CRFIP, com acompanhamento; S7 frequenta o estágio de inserção profissional inserido no curso formativo de serralharia. Estes sujeitos estão inseridos profissionalmente em entidades empregadoras do concelho: “já se conseguiu trabalho para os dois”; “como ele não tinha pensão ou subsídio tratámos dos papéis e aproveitámos logo para tratar da situação do



contrato”; “frequenta estágio de inserção profissional na área da serralharia”. O facto, dos sujeitos estarem integrados revela uma sensibilização e abertura das entidades empregadoras para a inclusão socioprofissional dos sujeitos DID. Três destes sujeitos encontram-se a aguardar aprovação dos projetos propostos, revelando-se um processo moroso (“só estamos a guardar aprovação do projeto pela segurança social e IEFP... esperamos que não demore muito a chegar a aprovação”. Os CRFIP referem a este aspeto algumas dificuldades no financiamento: “o ano passado não obtivemos financiamento para acompanhamento à colocação”; adaptação do posto de trabalho; na eliminação de barreiras arquitetónicas, para este ano já foi pedido financiamento ‘estamos a aguardar’.

Em relação à inserção socioprofissional o apoio formal dado é o seguinte: S1 e S2 “são apoiados pela técnica do projeto Constância Social, que vai lá a casa, e pela Santa Casa da Misericórdia”, visto que apresentam dificuldades vividas no seio familiar (“sempre foram muito apoiados... recentemente existem problemas de foro psiquiátrico... foram os vizinhos a dar conta das dificuldades”); S6 é apoiado unicamente pela associação que o acolheu profissionalmente e S7 pelo CRFIP onde está inserido. Todos estes sujeitos contam com o apoio da família, dos amigos e comunidade. Os sujeitos não inseridos profissionalmente, caso de S3 que não possui qualquer tipo de acompanhamento formal (“Não, não temos ninguém”), nem informal por ser um sujeito isolado. S5 é apoiada pelo projeto Constância Social (“vamos lá levar-lhe o saco de alimentos da Loja Social uma vez por mês”). A família do sujeito é igualmente apoiada por revelar fracas competências de gestão de recursos essencialmente financeiros (“vivem de subsídios e pensões (...) não têm dinheiro para ir ao médico mas tomam pequeno almoço no café”) e acompanhamento dos cuidados básicos e vigilância (“Ela arranjou esta dívida com um telefone... traz as cartas! Veja lá o que é isto... não sei como vai pagar isto”). Tanto S3 (introvertido) como S5 (extrovertido) encontram-se isolados socialmente. Ambos têm fracas motivações e interesses profissionais, mas ocupam o seu tempo em coisas, por exemplo de namorar, o que também constitui elemento de análise do indicador social. Enquanto S3 revela autonomia na concretização de tarefas doméstica (“ajudo em tudo cá em casa: faço a cama, sei cozinhar, limpo o pó”) S5 diz “não gosto de limpezas”.

Nos dados provenientes do questionário às empresas (n=23), com maior probabilidade de oferta de emprego, de acordo com a formação nos CRFIP, destacamos as atividades: hotelaria e restauração (24%); entidades públicas e associações (20%); comércio (11%); serviços domésticos e serralharia (9%) e agropecuária (7%). Cerca de 20% das empresas possuem mais de 20 trabalhadores, 4% possui entre 11 a 20 trabalhadores, 20% possuem de 5 a 10 trabalhadores e as restantes 56% possuem menos de 5 trabalhadores. Há 16% de entidades públicas ou privadas que já empregaram sujeitos DID, enquanto as que não empregaram desconhecem a existência de quotas, no entanto, estão abertas à inserção e inclusão socioprofissional desses sujeitos. Só as entidades acolhedoras estão informadas acerca do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades. Na categoria ‘aceitação’ e ‘sensibilização’ 91% das empresas referem que a sensibilização teria maior impacto se fosse realizada por ações de formação e sessões de esclarecimento, apoiada pelos meios de comunicação social, câmara municipal e centros de emprego.

4. (IN) CONCLUSÕES INTERPRETATIVAS



Os dados analisados confirmam a aceitabilidade das questões de investigação.

Q1_ As entrevistas no Agrupamento de Escolas e CRFIP's referem a heterogeneidade das características dos sujeitos. A desestruturação familiar e o fraco envolvimento da família na educação determinam fortemente o desenvolvimento social e emocional do sujeito. As dificuldades financeiras, a pobreza e as condições habitacionais influenciam o papel dos pais, em satisfazer as necessidades dos seus filhos (Almeida, 2005; Pacheco e Valencia, 1997).

Q2_ Identificou-se as medidas educativas aplicadas aos sujeitos DID, que frequentam percursos diversificados, de acordo com o seu grau de dificuldade (PCA, PIT), de modo a adquirir competências facilitadoras para a vida ativa. Alguns deles já têm uma ideia do que gostam e outros não possuem competências para o curso que querem, no entanto a escola promove providências adequadas. Destacamos a importância dada à família no acompanhamento e na colaboração com as instituições de formação.

Q3_ A avaliação das competências profissionais é realizada pelos CRFIP. Neste processo alguns dos sujeitos vêm as suas ambições profissionais eliminadas e, por conseguinte, desistem. Noutros casos a avaliação é feita segundo as preferências dos jovens. A este propósito, Bernard da Costa (1996) refere que, se as expectativas na vida adulta se traduzem na capacidade da pessoa DID desenvolver uma vida autónoma e integrada quanto possível, considerando-se fundamental uma preparação o mais cedo possível. As profissões mais indicadas para estes jovens, indicam como características fundamentais a adequação da profissão às capacidades, ao interesse pela atividade, à preparação dada ao longo da vida e à componente prática. Os técnicos das instituições formativas aludem à importância da motivação do jovem para o trabalho, à preparação pré-profissional e ao bom relacionamento.

Q4_ Os sujeitos S1, S2, S6 e S7 estão qualificados profissionalmente e inseridos em programas ocupacionais. Os três primeiros são acompanhados por técnicos e inseridos em projetos locais, enquanto S7 é acompanhado pelo técnico do centro de reabilitação e formação profissional. S1, S2 e S7 são apoiados financeiramente pela segurança social e S6 aguarda aprovação do subsídio. S7 encontra-se em regime de estágio de inserção, previsto na modalidade de emprego apoiado. Os sujeitos S3 e S5 estão domiciliados, com ambientes familiares distintos, não se encontrando qualificados profissionalmente, mas usufruem de apoios da Segurança Social. Enquanto a maior oferta formativa é nas áreas de 'serviços domésticos', 'comércio' e 'hotelaria e restauração', as áreas de serralharia, indústrias alimentares, costura, conservação e restauro de madeiras, cerâmica, carpintaria, audiovisuais e artes gráficas, a oferta formativa encontra-se acima da oferta de trabalho/emprego. As áreas que se encontram em maior harmonia são as de agropecuária, doces e salgados, eletricidade/energia, floricultura e jardinagem, informática e manutenção de veículos.

Q5_ As entidades empregadoras e o CRFIP referem a necessidade de divulgação de medidas de sensibilização à sociedade no apoio à inclusão e inserção social e profissional. As associações empresariais concelhias, segundo um dos centros, têm maior capacidade de informar e esclarecer as empresas. Relativamente à aceitação e sensibilização todas as entidades empregadoras responderam afirmativamente dessa necessidade.



Q6_ Apenas as entidades empregadoras que acolhem ou acolheram os sujeitos portadores de deficiências estão informadas do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades, mostrando-se recetivas ao acolhimento e estabelecimento de parcerias, de modo a prover a qualificação profissional dos DID e o emprego. Todos os CRFIP responderam afirmativamente à promoção desse programa, mas dois deles não possuem recursos financeiros suficientes no apoio à colocação e acompanhamento, estando dependentes de aprovação, disponibilizando técnicos para que esse apoio seja concretizado (Dias e Santos, 2006: 49-53). A adaptação do posto de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas, também não tem sido financiado a um dos centros, sendo este a prestar o apoio sempre que necessário, aproveitando os recursos existentes no apoio às entidades empregadoras. Apenas 13% das empresas referem que foram solicitadas a empregar sujeitos DID, no âmbito do emprego apoiado ou protegido, mas só 4% delas tem protocolo com o IEF, usufruindo das medidas previstas. O tempo médio de permanência do trabalhador na empresa anda à volta de 2 a 7 anos. Todas as empresas inquiridas revelam-se muito satisfeitas com o desempenho dos trabalhadores com DID, afirmando 4% que o sujeito foi ‘plenamente aceite’ e as restantes 96% referem ‘muito aceites’.

Q7_ Relativamente ao apoio formal e/ou informal dado no acompanhamento aos sujeitos, questionando o porquê das desistências na componente formativa, confirmando-se que o encaminhamento não correspondia às suas expectativas. Por exemplo, S3 menciona o ambiente pouco normalizador e a fraca identificação com o meio (“fazia-me impressão ver aquelas pessoas todas com deficiências grandes... não sou como eles”).

Em síntese o concelho de Constância revela preocupação com os sujeitos portadores de deficiência e DID, possuindo um vasto leque de serviços para dar resposta aos casos existentes. Contudo, a falta de financiamento e de recursos humanos impossibilita, nos últimos tempos, a continuidade e concretização dos projetos existentes. Tendo em consideração a oferta formativa e a capacidade de resposta às necessidades concelhias, podemos dizer, que apesar de existir uma uniformidade entre a oferta e procura, será possível formar mais sujeitos do concelho nas áreas de hotelaria e restauração, comércio e serviços domésticos, de modo a conseguirem emprego. A introdução de incentivos financeiros pelo governo é insuficiente, visto existir pouca divulgação, motivo pelo qual consideramos importante estabelecer cotas para a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas, tal como acontece na França e na Alemanha, ficando as empresas que não o fizerem sujeitas a coimas. Propomos, ainda um Plano de intervenção junto desses sujeitos e a realização de ações de formação e esclarecimento, promovidas pela Câmara Municipal e apoiadas pelos Centros de Reabilitação e Formação Profissional locais, Segurança Social e IEF e as associações comerciais locais.

Destacamos que, 67% dos sujeitos estão inseridos social e profissionalmente e 33% não se encontram devidamente incluídos. A transição para a vida ativa deve envolver algumas estratégias de avaliação e planeamento, nomeadamente no que concerne ao reconhecimento das áreas curriculares onde se desenrola (Casa; Comunidade; Escola; Recreação e Lazer; Trabalho) ao invés de se centrar em competências, servindo-se, para o fim, de um modelo ecológico de competências referente às relações mútuas entre indivíduo e ambiente.

Mesmo com entropias, as empresas, os centros de reabilitação e formação profissional e os centros de emprego encontram-se em fase de adaptação e divulgação às novas medidas. A



constituição de um processo ao abrigo do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades bem como a sua aprovação, de acordo com as entidades abordadas, é um processo moroso e dependente da aprovação das entidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, R. (2005). *Caminhos para a inclusão humana*. Porto: ASA
- Alonso, M. & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental*. Amadora: McGraw-hill.
- Andrada, A. (2001). 'A educação da criança e adolescente com Necessidades Educativas Especiais'. In: Louro, C. (coord.), *Ação Social na Deficiência* (p. 93-118). Lisboa: Publ. Universidade Aberta
- Bérnard da Costa, A. M^a et al. (2000). *Currículos funcionais - Manual para formação de docentes*. Lisboa: IIE/ME.
- Claudino, A. (1997). *Orientação para a formação profissional de jovens com deficiência mental*. Lisboa: Secretariado para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- Coelho, L. & Coelho, R. (2001). *Impacto psicossocial da deficiência mental*. *Revista Portuguesa Psicossomática*, vol 3, 123-143
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Dias, J. & Santos, S. (2006). Comportamento adaptativo e qualidade de vida - Emprego protegido na deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 13, 47-58.
- Morato, P. & Santos, S. (2008). DID, a mudança de paradigma na conceção da deficiência mental. *Revista Sonhar*, 4 (Jul/Dez), 39-46.
- Pacheco, D. e Valencia, R. (1997). 'A Deficiência Mental'. In: Jiménez, R. (coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (p. 209-224). Lisboa: Dinalivro
- Pimentel, J.S. (2004). Avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, vol. XXII, 1, 43-54.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora
- Simões, C.; Matos, M.G.; Diniz, J.A.; Tomé, G.; Ferreira, M.; Sousa, A. (2007). *Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: família e autoestima como recursos em destaque*. Cruz Quebrada: FMH

LEI DA APRENDIZAGEM – IMPACTOS NO EMPREGO DE JOVENS NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO

Márcia SILVA | mc.silva@globo.com

CENTRO DE ESTUDOS SINDICAIS - CES

Reinaldo de Lima REIS JÚNIOR | reinaldo.lreis@uol.com.br

Instituto Federal de Goiás | Campus Luziânia

Remi CASTIONI | rcastioni@globo.com

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RESUMO

Em 2003, durante o início do seu primeiro ano de mandato, o presidente Lula, como resultado da campanha eleitoral mobilizou boa parte da sua então equipe de governo para enfrentar a questão do emprego. A proposta do “Primeiro Emprego” apresentada durante a campanha teve grande apoio institucional. Posteriormente, com recorte no problema do emprego dos jovens, proliferaram várias iniciativas na Esplanada dos Ministérios, em torno dessa temática, como o Projovem, Escola de Fábrica, Lei do Estágio, entre outros. Para viabilizar alguns desses programas foi alterada a Lei da Aprendizagem prevista nos artigos 428 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. O objetivo do presente texto é o de problematizar em que medida, as alterações no marco legal do então septagenário estatuto do trabalho, provocaram mudanças no emprego dos jovens e em que condições ele se deu. Nessa perspectiva reflete-se a partir da mudança na Lei da Aprendizagem, que impactos ela trouxe no emprego dos jovens a partir da organização de tais iniciativas (Escola de Fábrica, Projovem, etc.). A principal iniciativa que impulsionou a mudança na Lei da Aprendizagem foi dada com o programa Escola de Fábrica, cuja proposta foi implementada a partir de uma experiência ligada ao grupo empresarial lochpe, apresentada ao então ministro da Educação, Tarso Genro, em 2004. Posteriormente essa proposta aparece como tentativa de mudança do ensino médio do Rio Grande do Sul, quando Tarso Genro assume o governo do Estado em 2011, ao estabelecer que o ensino médio seria, ensino politécnico. Nessa direção problematiza-se o uso do termo politecnia para fazer frente à crise vivenciada hoje no ensino médio brasileiro e em que medida iniciativas por meio de programas são transpostas para o campo das políticas públicas de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Lei da Aprendizagem, politecnia, ensino médio, emprego, jovem.



INTRODUÇÃO

O problema do emprego dos jovens ascendeu na agenda das políticas públicas no último decênio. Presente nos países de industrialização avançada há mais tempo em decorrência do padrão de desenvolvimento daquelas economias, o caso brasileiro assistiu nos anos 2000, um debate intenso sobre essa temática. Pochmann (2000) ao analisar os dados do mercado de trabalho e o aumento da escolarização percebida no final dos anos de 1990, foi um dos primeiros a chamar a atenção para as dificuldades da inserção dos jovens, dadas as restrições impostas pelo modelo econômico vigente nos anos de FHC.

Outros trabalhos como Spósito (2009), Abramo (2005) e Dayrell (2003) apontaram os problemas da inserção dos jovens na escola e sua difícil transição para o mundo do trabalho. Em particular esses estudos revelaram as dificuldades da escola lidar com essa nova realidade, a da “onda jovem”, onde a maior parte da população se concentrará até o ano de 2022 nessa condição, ou seja, na faixa etária entre 15 a 29 anos, iniciando declínio em termos absolutos a partir daquela data, diminuindo assim o que os demógrafos consagraram como “bônus demográfico”.

O Instituto Cidadania (2004) organizou um amplo debate com diversos pesquisadores e núcleos de pesquisa que naquela data estavam se debruçando sobre os temas da juventude. Regina Novaes (2004) esteve à frente nesse período de várias iniciativas que descreveram essa população vindo a se tornar presidenta do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e secretária-adjunta da recém-criada Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), ato esse que foi efetivado pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005.

Na sequência da criação dessa nova institucionalidade uma série de programas foram colocados em marcha. O principal deles foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), destinado aos jovens de 15 a 24 anos, que não tinham concluído o ensino fundamental. Posteriormente, em 2007, o governo federal instituiu, o Projovem Integrado, que surgiu da unificação de outros seis programas: o próprio Projovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica.

A análise de programas como o anunciado também é importante referência para análise dos seus desdobramentos na forma de regras e condutas que acabam por consagrar os marcos mais gerais das políticas públicas voltados para os fins a que se propõem. Esse fato não é exclusivo do governo Lula com a série de iniciativas no campo da juventude. Desde o governo FHC, programas e projetos voltados para atacar determinados aspectos do mercado de trabalho brasileiro acabaram por moldar comportamentos e condutas, como foi o caso da geração de programas ligados à qualificação profissional no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Nesse particular Castioni (2010) nos mostra como rapidamente os enunciados desses programas “contagiam” os marcos mais gerais das políticas a que são afeitos.



1. PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA E A LEI DA APRENDIZAGEM

O projeto Escola de Fábrica de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC teve origem em 2004, baseado na experiência da Fundação IOCHPE e do seu Projeto FORMARE e foi financiado com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Foi instituído pela Lei Nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005. A partir de 2008 suas atividades foram assumidas pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, Lei Nº 11.692, de 10 de Junho de 2008 e passou a fazer parte do Projovem Trabalhador, cuja gestão está sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego – TEM, desde então.

Na alçada do MEC o programa visava à promoção da qualificação profissional de jovens entre 16 e 24 anos em condições de vulnerabilidade social. Sua forma de atuação consiste no estabelecimento de parcerias entre o governo federal e entidades públicas e privadas sem fins lucrativos, para instalar salas de aula em empresas. Os jovens participantes do Programa precisam estar cursando o ensino fundamental ou médio.

Para a sua implementação foi necessário mudar os artigos 428 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, no que se refere ao trabalho do menor-aprendiz, conforme transcrevemos a seguir.

Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação. (Redação dada pela Lei nº 11.180, de 2005)

Os dados compilados por Castioni (2009) mostram que houve concentração excessiva de cursos e de alunos no Sul do País. Para uma representação de 12% da população, os três estados da Região Sul concentraram uma oferta de 50% de alunos e 47% dos cursos no âmbito do projeto. Em parte justifica-se essa concentração uma vez que o projeto teve origem na região Sul tendo sua certificação operada no âmbito do CEFET/PR. Rummert (2005), fez amplo apanhado das origens do programa e como essa iniciativa acabou consagrada nas políticas públicas.

Também em Rummert e Alves (2010) percebe-se que programas dessa natureza não são exclusividade do caso brasileiro e que de alguma forma compõe um novo ideário de programas, que podem ser encontrados em diversos países. No enunciado da valorização do aspecto educacional, na realidade, tais projetos visam dar aos seus sujeitos certa “portabilidade”, que pode ser intercambiada no mercado de trabalho, como se eles pudessem de fato determinar essa auto-inserção. Este é o caráter ideológico que está por trás de programas dessa natureza que visam dar os sujeitos o controle de uma situação que não lhes é possível determinar, uma vez que são polo passivo da relação entre capital e trabalho.

Na esteira do Escola de Fábrica é que surge a revalorização da Lei da Aprendizagem, que já estava prevista no marco legal da CLT, mas que a partir das mudanças introduzidas e experimentadas pelos projetos Formare e Pescar é que são experimentadas novas formas de



gerir o trabalho dos jovens uma vez também que se apropriam de determinados conceitos muito caros a formação integral do trabalhador como é o caso da politécnica que veremos a seguir.

A Lei da Aprendizagem é um contrato de trabalho formal, por tempo determinado de até dois anos, onde estão assegurados todos os direitos trabalhistas e previdenciários, com exceção do FGTS, cuja alíquota é de 2%, ante os 8% das demais formas de contratação do trabalho. Destina-se aos adolescentes e jovens com idade entre 14 e 24 anos e pessoas com deficiência sem limite de idade. Toda a grande e média empresa deve cumprir uma cota mínima de 5% e no máximo 15% do seu quadro, contratando e matriculando o aprendiz em uma entidade formadora, durante o tempo de duração do programa técnico pedagógico. O programa inclui atividades teóricas na entidade formadora e práticas, nas empresas contratantes.

Originalmente a entidade formadora, prevista na CLT era exclusivamente o SENAI. A partir do projeto Escola de Fábrica foram admitidas como formadoras, além das entidades do Sistema S, as escolas técnicas e agrotécnicas e as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e a educação profissional. A operacionalização da Lei da Aprendizagem se utiliza do mesmo mecanismo experimentado pelo projeto Escola de Fábrica.

A Lei de Aprendizagem é regulada atualmente pela Portaria nº 1.003, de 2008 e está inscrita no âmbito da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) do MTE. Naquele ano ao realizar a I Conferência Nacional da Aprendizagem e o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional estabeleceu-se como meta a contratação de 800.000 aprendizes, até 2010.

Estas iniciativas foram introduzidas a partir dos baixos resultados alcançados com a Lei 10.748/2003, que criou o *Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE*, anunciado durante a campanha de Lula, em 2002 e que posteriormente foi alterada pela Lei 10.940/2004. Ambas acabaram sendo quase que totalmente revogadas pela Lei 11.692/2008, que instituiu o Projovem. Silva e Cunha (2006) descreveram a implementação do programa e as dificuldades da sua operacionalização frente aos diversos objetivos a que se propôs e que encontrou enormes dificuldades de operacionalização, particularmente por parte das empresas.

2. SOBRE A POLITECNIA EM PROJETOS DE REFORMA DA EDUCAÇÃO

Na consolidação de iniciativas como os projetos Escola de Fábrica e a Lei da Aprendizagem, surge uma nova formulação a partir da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em 2011, que será ocupada pelo então Ministro de Educação, Tarso Genro, em cuja gestão no MEC foram operacionalizados os programas descritos anteriormente.

Intitulado de Ensino Médio Politécnico (EMP), a proposta da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, incorporou quase que a totalidade do diagnóstico que está presente no campo da educação e trabalho no Brasil e que organiza boa parte dos grupos no GT-9 da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED. Entretanto, os limites da sua adoção estão circunscritos a sociedade em que vivemos. Como produzir uma proposta inovadora em educação nos marcos do capitalismo. Essa é basicamente a reflexão que aqui trazemos e que nos ajuda a compreender a rejeição que vem sendo operada na rede estadual do RS a essa iniciativa (Burigo, 2013). Impactou-nos de certo modo uma visita técnica realizada a uma



escola em um pequeno município do interior gaúcho, quando presenciamos uma manifestação de estudantes no mês de abril de 2013 trazendo o seguinte cartaz: *Se o Politécnico fosse bom, o Mundo inteiro aplicava!*

Observa-se que os limites de tal incompreensão são dados pelas condições de mundo que vivemos. Se de fato essas limitações não forem partilhadas e se os que partilham dessa iniciativa não se convencerem dessa realidade, a par de serem inovadoras e com o intuito de resolver os problemas da educação brasileira, em particular, do ensino médio, não terão efeito algum no seu alcance em modificar uma realidade cristalizada pela atual quadra histórica da nossa sociedade.

Dessa forma a busca pelo ensino politécnico no RS se vale de boa parte da formulação experimentada pelo Escola de Fábrica. Na perspectiva de construir um sistema dual de ensino, essa nova abordagem curricular tenta tratar os conteúdos disciplinares da formação com aplicação no mundo real. Entretanto seus limites são dados pela relação entre capital e trabalho estabelecidos em nossa sociedade.

2.1. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: POLITECNIA E FORMAÇÃO INTEGRAL

A análise sobre os elementos da politecnia parte do profícuo debate historiográfico do trabalho como princípio educativo do qual a intelectualidade brasileira vem realizando. Este debate tem início na década de 1980, em São Paulo, sendo Demerval Saviani (1989) quem recupera alguns elementos da obra educativa de Gramsci (2010) que lança mão de uma educação para a formação do trabalhador “onilateral”.

Para melhor poder situar o sentido histórico da definição de um trabalhador “onilateral”, ao qual a politecnia incorporaria como o grande guarda chuva conceitual, é necessário recuperar os elementos de princípio em Marx, que para Manacorda (2010), coloca-o como um mestre do método e não da doutrina, um teórico da liberdade e não do poder. Onde primeiramente se formulou a “grande ideia fundamental” da união do ensino com o trabalho produtivo.

As análises em torno da formação do trabalhador “onilateral” retomam a Marx (2006), no livro um, tomo um, capítulo XIII do O Capital. O autor, em volta do processo de expansão da indústria, faz rápidas análises sobre o processo de formação do indivíduo/trabalhador, o jovem deve logo cedo ser iniciado ao ambiente fabril, para a aprendizagem a partir da realidade que se deparam os seus pares, operários e, sejam dotados da compreensão de todo o processo produtivo.

Para Marx (2006) vendo o pulsar das cidades fabris era necessário que os jovens trabalhadores passassem em sua formação intelectual por um processo organicamente vinculado à constituição de sua classe social, assim, através da vinculação entre prática e teoria, o ambiente fabril deveria ser uma etapa presente do processo formativo. Sendo através do ensino a possibilidade de superação da segmentação presente na divisão social do trabalho que forma um camponês, outro sapateiro, outro operário de fábrica. Pelo ensino o sujeito trabalhador estaria apto, sobretudo dentro do processo produtivo a percorrer por todas as etapas: “O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção para outro, segundo os motivos



postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações.” (Marx & Engels, 1948 cit. in. Manacorda, 2010: 41).

No conjunto das análises expostos nos capítulos XII e XIII é possível começar o tratamento do termo tecnologia em Marx, pela transformação das ferramentas, que leva a especialização do trabalhador e em consequência de sua dominação. Ou melhor, a maquinaria é o resultado material da inovação científica, aplicada ao espaço da produção, que cria novas técnicas de produção. Assim, conhecimento, aplicação do conhecimento, tecnologia e técnica, são um processo unitário à dinâmica do trabalho individual, agudizando a divisão social do trabalho.

É por essa identificação que defende a relação mais crítica da realidade, formando-se, a partir de uma práxis classista, e não abstrata, num processo de aculturação. Ao invés da cooptação, a formação de classe. Embora suas percepções estejam ao que hoje poderíamos situar mais próximo do trabalhador polivalente do que politécnico, termo este, inclusive muito criticado por Manacorda (2010) que ressalvado em Gramsci (2010) procura substituí-lo pelo sentido de onilateralidade e de liberdade do trabalhador, que mais à frente será analisado detidamente com os alertas de Nosella (2007).

Todavia para o momento, mais tende a um trabalhador pluriprofissional do que do trabalhador onilateral. “(...) os seres humanos devem mudar ‘completamente as condições da sua existência industrial e política e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser’.” (Mészáros, 2007: 214 – grifos nossos). Embora possa parecer mera análise conjuntural, há um fundo importante de observação, do ataque político à divisão social do trabalho imposto pela lógica do capital.

Como dirá Marx (2006) são as leis fabris que aceleram a revolução industrial, substituindo os homens pelas mulheres e crianças, que são substituídas pelas máquinas, mas o capital precisa continuar reproduzindo e a maquinaria massificada necessita de “reprodução sem limites da força de trabalho barata, constitui única base de sua capacidade de concorrência.” (idem: 539).

Na perspectiva de realmente superar os perigos latentes na especialização das tarefas – em vez de um polivalente, o politécnico (integral ou onilateral) – os remédios não estão na ordem do modelo de ensino politécnico, mas sim da “própria substância do trabalho, em sua organização interna, em sua estrutura.” (Friedmann, 1972: 150). Para se lograr tais objetivos o ensino politécnico é um dos méritos necessários.

Para a formação do trabalhador “onilateral” de formação integral, o ensino politécnico não é o fim, mas condição necessária. Para este trabalhador é necessário a alteração da substância do trabalho, de sua organização interna e de sua estrutura. O trabalhador integral não é simplesmente a politecnicidade, mas sem ela, não se forja o trabalhador integral.

Por sua vez, será em Gramsci (2010) que irá (re)configurar essa estruturação, em sua necessária defesa da formação social do trabalhador, forjando elementos de sua emancipação, a qualificação profissional, estando como etapa da cooptação do espectro social. A questão central é da construção de hegemonia em torno da sociedade civil, que dela dá sustentação aos pilares de inércia da sociedade política, ou seja, da representação e constituição das relações de classe em torno do Estado.



Vai se delineando assim, o surgimento de uma escola única, que é distinta da escola unitária. Para o autor, a escola única seria aquela, diretamente vinculada para o mercado de trabalho, instrumental, de racionalidade imediatista e que também incorporaria parte importante de setores dos grupos sociais dominantes.

Por sua vez, a escola unitária ganharia outra noção mais próxima a princípios do humanismo iluminista como fim, em seu sentido amplo, da formação com a cultura geral, inserindo o educando na atividade social e não apenas no mercado, “depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (idem: 36). A dedicação do discente deveria ser de tempo integral, com a escola destinando toda a estrutura necessária, dormitórios, refeitórios, laboratórios, bibliotecas especializadas, salas para seminários, etc. deve trabalhar os conhecimentos “instrumentais” (ler, escrever, fazer contas, geografia e história), mas também noções de direitos e deveres, sobre o Estado e a sociedade.

Contudo o que o autor percebe é uma crise da escola atual, resultado da tradição cultural e de concepção de mundo, vida e homem. Assim, é preciso agir para reagir a degenerescência das escolas de tipo profissional. Não é mais possível ver como dicotomia o *homo sapiens* do *homo faber*. São os dois, em conjunto que perfazem o ser social do indivíduo.

Portanto a escola unitária deve não ter como fim o mercado de trabalho ou a aprendizagem de um ofício da escola profissionalizante, mas antes o entendimento do fenômeno do trabalho, aproximando umbilicalmente fazer e saber, tendo entendido que o estudo é também um trabalho muscular nervoso. Ao fim, seus objetivos são de contribuição em vista de moldar um cidadão útil à sociedade.

2.2. POLITECNIA OU FORMAÇÃO INTEGRAL

Demerval Saviani (1989) é sem sombra de dúvidas um dos principais articuladores dessa formulação pedagógica, que tem o trabalho como princípio educativo acompanhado de outros grandes referenciais como Frigotto (1991) e Machado (1992).

O trabalho como princípio educativo, centro de gravidade da formulação da politecnia ganhou contornos sobre o Ensino Médio no Brasil, em tom de antagonismo com o então ensino profissionalizante que se realizava na década de 1980. Esta manifesta a importância de resgatar para a escola o conhecimento do processo produtivo, que tornou-se estanque e dicotômica a relação entre trabalho manual e intelectual.

De acordo com Pizzi (2002) que refaz a trajetória da politecnia no Brasil, estaria retomando os elementos expostos acima, sobretudo de Marx (2006) e Gramsci (2010). O conhecimento científico e tecnológico deveria estar em voltas com o ensino do então 2º grau e hoje ensino médio, para dele, dar aos educandos os primeiros elementos da formação científica. Revertendo uma situação que atuava com uma formação propedêutica e outra profissional, vinculando-as. Muito próximo dos elementos elencados por Gramsci (2010) em sua defesa da escola unitária, a politécnica como formação de multiplicidade de técnicas, em contraponto ao trabalho especializado do taylorismo-fordismo.

Pela mera significação da palavra politecnia haveria uma vinculação direta com o sentido de formação multilateral. O próprio Saviani (1989) procura ressaltar que a politecnia não pode ser



entendida única e exclusivamente como uma formação de múltiplas tarefas, mas a essa formação integral, ou mais ainda uma força para entendê-la como formação integral ou onilateral, da qual Gramsci (2010) é o baluarte. “A politecnicia não deve ter vínculo direto com o mercado de trabalho, pois a formação voltada para o mercado de trabalho é a antítese da formação politécnica, pois teria um caráter limitado e adestrador do homem.” (Pizzi, 2002: 129).

Para Saviani (1989) primeiro desconstrói os perigos de se situar como um tecnicismo ou conjunto de técnicas. Para depois mostrar, que o seu significado está vinculado com o domínio da ciência, em suas mais variadas matizes.

Com Saviani (2007) o trabalho como princípio educativo ganha formatação para o campo da ciência pedagógica, pensado como campo de ação e formação dos jovens. Por ele, a categoria politécnica transcende o ambiente da formação diretamente vinculado com a prática do trabalho, para também ser incorporada no ambiente escolar.

Assim, distintamente da noção de polivalência de Friedmann (1972) da manufatura ou mesmo da reestruturação produtiva, a politecnicia, trata com uma formação para além de técnicas ou manuseios bem sucedidos, para a capacidade de interferência através dos usos das ciências, filosofia e arte, tanto no ambiente imediato do trabalho, como na vida em sociedade.

Isto posto, será Nosella (2007) que no Brasil terá preocupação assaz importante com o termo e a forma como foi sendo construído a noção de politecnicia. Demonstrando que mesmo alguns referenciais de peso, procuraram alertar os ardis de tal utilização. Para ele o termo ganhou força não com Marx, que em várias traduções foi sendo tratado como sinônimo de tecnologia. Ponto, aliás, alertado a partir de Manacorda (2010), que procurou demonstrar como Gramsci (2010) passou a substituir tal sentido pelo de formação integral.

Para Nosella (2007), o próprio Marx teria ao final de sua obra alertado para os perigos do termo que seria mais aprazível aos interesses do capital. Tendo em vista que mesmo para o senso comum letrado, tal termo etimologicamente referenciaria a um conjunto de técnicas. Tal noção de vinculação entre o termo e um projeto de educação socialista ou mesmo libertário, só estaria reconhecimento nos círculos marxistas o que por si, já é um problema de legitimação.

3. ALGUNS RESULTADOS DA LEI DA APRENDIZAGEM NO EMPREGO DOS JOVENS

Passemos a seguir a apresentar algumas informações sobre o desempenho do emprego dos jovens a partir da Lei da Aprendizagem. Os dados da tabela-1 mostram os contratos que foram informados ao Departamento de Políticas de Juventude do MTE. Os dados registram uma diferença de pouco mais de 63 mil vínculos daqueles observado na base de dados do CAGED, de 2012, quando extraímos apenas as informações dos vínculos nessa condição em oposição aos contratos que foram informados pelas empresas formadoras.

**Tabela 1 - Contratos de Aprendizagem, 2012**

Instituição	Aprendizes	%
SENAI	182.103	52,01
SENAC	63.535	18,15
SENAT	5.382	1,54
SESCOOP	3.904	1,11
SENAR	11.564	3,3
OUTRAS	83.655	23,89
Total	350.143	100,00

Fonte: Contratos de aprendizagem SPPE/MTE

Os dados da tabela-2 mostram que se for assumida a faixa etária dos 18 aos 24 anos, quase 50% dos registros de emprego deram-se na condição de contratos de aprendizagem. Observa-se que os contratos até a faixa etária dos 29 anos representam saldos líquidos de admissão, contra um número elevado de demitidos a partir da faixa etária dos 30 anos, onde conceitualmente não estariam mais classificados os jovens.

Tabela 2: Saldo da movimentação do mercado de trabalho no Brasil, 2012

Faixa Etária	Admitidos	Desligados	Saldo
Até 17	769.990	439.212	330.778
18 a 24	6.752.488	5.995.119	757.369
25 a 29	4.055.780	4.016.628	39.152
30 a 39	5.209.916	5.253.828	-43.912
40 a 49	2.515.328	2.563.822	-48.494
50 a 64	1.089.512	1.226.221	-136.709
65 ou mais	39.025	68.965	-29.940
{ñ class}	0	3	-3
Total	20.432.039	19.563.798	868.241

Fonte: CAGED/MTE

Como se pode ver adiante pela tabela-3 as admissões nas faixas salariais de até dois salários mínimos são preponderantes entre as contratações em detrimento das demais faixas salariais que tiveram saldo líquido negativo. O maior saldo foi registrado nas contratações entre 1 a 1,5 salários mínimos. A julgar que a faixa prioritária de contratação são os jovens, conclui-se que seriam os jovens e com baixa remuneração que estão substituindo o trabalho dos desligados.



Tabela 3: Saldo das admissões e demissões por faixa salarial no Brasil, 2012

Faixa Sal Mensal em SM	Total
Até 0.50	38.364
0.51 a 1.0	369.765
1.01 a 1.5	888.793
1.51 a 2.0	38.415
2.01 a 3.0	-210.210
3.01 a 4.0	-105.818
4.01 a 5.0	-34.355
5.01 a 7.0	-52.948
7.01 a 10.0	-22.698
10.01 a 15.0	-18.918
15.01 a 20.0	-8.449
Mais de 20.0	-11.380
{ñ class}	-2.320
Total	868.241

Fonte: CAGED/MTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados ensejam a conclusão de que a Lei da Aprendizagem tem permitido a contratação de jovens de até 29 anos e em faixas salariais de menor remuneração daqueles que estão sendo desligados. Admitindo-se que metade do saldo líquido das contratações está concentrada naquela faixa de idade é de se supor que os estímulos para a contratação dos jovens têm servido muito mais para reduzir o custo do trabalho das empresas do que a criação de empregos para os jovens ou ainda de que a aprendizagem estaria oportunizando a complementação dos estudos vivenciados no seio da escola.

Nesse particular a pretexto de valorizar o emprego dos jovens e a transição escola-trabalho, as contratações com base na Lei da Aprendizagem parecem reproduzir o mecanismo tradicional que as empresas se utilizam para reduzir o custo do trabalho, contratando trabalhadores mais jovens e escolarizados em detrimento dos trabalhadores com mais idade e menos escolaridade, com a diferença de que boa parte dessas novas contratações têm um custo menor, uma vez que parte dos encargos acaba sendo subsidiado.

Nesse ritmo o próprio discurso de oportunizar aos jovens a complementação do seu aprendizado em locais de trabalho determinados não se sustenta. O mercado de trabalho brasileiro é o que pratica as mais altas taxas de rotatividade a ponto de retirar em dois anos e seis meses praticamente todos os trabalhadores do seu posto de trabalho. A julgar por essa realidade o próprio discurso de valorização da escolaridade serve somente para sancionar a redução do custo do trabalho do que promover uma aproximação entre os saberes adquiridos na escola e sua aplicação no mundo real. De certa forma isso nos traz poucos estímulos para pensar mudanças no ensino médio pautados por essa realidade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Org.), *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional* (pp. 37-72). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Brasil (2009). *Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz*. Brasília: MTE, SIT, SPPE, ASCOM.
- Búrigo, E. Z. (2013). Ensino médio politécnico? Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. *Revista Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES. Ano XXII – nº 51, 46-59.
- Castioni, R. (2010). *Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competência*. São Paulo: Francis.
- Castioni, R. (2009). Formação profissional e itinerários formativos: ações pululam na Esplanada dos Ministérios o caso da Escola de Fábrica. In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA. São Paulo - SP: Conselho Regional de Economia 2ª Região.
- Dayrell, J. (2003). O jovem com sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez, 40-52.
- Friedmann, G. (1972). *O trabalho em migalhas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Frigotto, G. (1991) Tecnologia, relações sociais e educação. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 105, abr./jun, 131-148.
- Gramsci, A. (2010). *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo*. Vol. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Instituto de Cidadania (2004). *Projeto Juventude – Documento de Conclusão*. São Paulo: Instituto Cidadania.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O capital*. Livro I, vol. 1. Tradução Reginaldo Sant’Anna. – 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- Machado, L. R. S. (1992) Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: CBE – *Conferência Brasileira de Educação. Trabalho e educação* (9-23). Campinas: Papyrus.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alinea, 2010.
- MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução: Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.
- Nosella, P. (2007). Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, 12: 34, jan./abr, 137-181.
- Novaes, R.; Vannuchi P. (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania.



Pizzi, L. C. V (2002). A politécnia no Brasil: história e trajetória política. *Educação e Filosofia*. 16: 32, jul./dez, 117-147.

Pochmann, M (2000). *A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher.

Rummert, S. M. & Alves, N (2010). Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, 15: 45, 511-528.

Rummert, S. M (2005). Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. *Perspectiva*. Florianópolis-SC, 23: 02, 303-322.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12: 34, jan./abr. 2007, 52-180.

Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politécnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz.

SEDUC/RS (2011). *Ensino Médio Politécnico (EMP) no Rio Grande do Sul - Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*. Porto Alegre: Seduc-RS.

Silva, A. A. da; Cunha, G. C. (2006). A política nacional de trabalho para a juventude em sua primeira infância: notas para uma avaliação preliminar sobre o programa primeiro emprego (2003-2007). *Res Pvblica - Revista de Políticas Públicas e Gestão Governamental*. Brasília-ANESP. 5: 2 - Jul/Dez, 79-103.

Sposito, M. (2003). *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa.

A DIDATIZAÇÃO DA LINGUAGEM NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

EVERALDO DOS SANTOS ALMEIDA I everawdo@gmail.com

FACULDADE ATENAS MARANHENSE - FAMA - PITÁGORAS / SÃO LUÍS- MA - BRASIL

RESUMO

Este artigo apresenta uma perspectiva teórico-reflexiva como objeto de interesse a partir da relação entre linguagem e trabalho no processo de (trans)formação humana tendo a linguagem como elemento influenciador e preparador para o ingresso de jovens e adultos no mundo do trabalho. Objetiva apresentar a linguagem como algo vivente tão importante quanto a introdução da máquina nos processos de trabalho, fazendo da competência linguística o elemento transformador humano nas relações mercadológicas. A educação linguística age como modelo e símbolo social desautomatizador do trabalho assumido não como coisificação, mas sim como resultado da ação da linguagem como instrumento de orientação e consciência social e instrumentalizadora para o mundo do trabalho. Hegel aproxima trabalho e linguagem como símbolos coloquiais que penetram e dominam a consciência percipiente e pensante. Apresenta a cooperação em Habermas entre linguagem e trabalho social na hominização como resultado do processo interacional a partir do trabalho da linguagem sobre os indivíduos. Busca-se analisar o trabalho linguístico como elemento didatizador na educação e formação humana e como elemento transformador da natureza agindo sobre/pelo homem a partir de contextos sociais historicamente marcados pelas transformações sociais e tecnológicas. Linguagem e trabalho tornam-se parte da unidade da consciência verbal e coletivamente constituída, sendo a linguagem a representante dos aspectos transformacionais da sociedade. O estudo propõe uma nova abordagem acerca do entendimento dos estudos da linguagem como política de formação de jovens e adultos para o mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem e educação, formação humana, mundo do trabalho.



INTRODUÇÃO

Concebendo a língua e a linguagem como um fenômeno de prática social o presente trabalho propõe contribuir para a análise de como a configuração linguística dos indivíduos é importante nas/para as relações preparação para o mundo do trabalho tanto quanto saber operar máquinas e materiais concretos. A linguagem é analisada como um elemento preparador para as atividades mercadológicas. Conhecer o léxico de uma língua, saber articular os elementos da linguagem, as formas de utilização e entendimento são comportamentos de ação sobre o indivíduo e sobre suas práticas sociais e profissionais. Ao lado do domínio da máquinas para o exercício do trabalho, a linguagem é interpretada como algo anterior e fundadora da intervenção e apreensão do homem sobre o mundo.

Os sentidos linguísticos são construídos e constituídos a partir de práticas rotineiras assim como seus reflexos na comunicação dialógica. Assim, advém desta observação várias problemáticas e possibilidades inerentes ao processamento das mutações de natureza lexical, responsável pela interação entre o homem e o meio.

Abordar a língua(gem) em seu caráter dinâmico, vivo, de prática social, privilegia seu estudo em sua estreita forma de ação do homem sobre o mundo, e não, o estudo da língua, como um sistema de normas segundo o qual certas composições são possíveis de um ponto de vista formal, apenas. Preocupa-se, isto sim, com os atos de fala, com a linguagem praticada, com a linguagem realizada e que ganha contornos nessa realização, dependendo da situação imediata e da mais geral em que ocorre; com a linguagem que se dirige a alguém, que é suscitada por algo, que tem uma finalidade, que ocorre numa situação social concreta, constituindo, assim, a língua pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Assim, concebe-se a língua não como algo acabado, pronto, mas algo que, como produto da vida social, está em constante transformação, em constante “devir”, sob pressão do cotidiano e acompanhando as transformações da sociedade de que é fruto. Considerando-se os atos de fala ligados às condições de comunicação e estas ligadas às estruturas sociais, é na fala que se dão as mudanças da língua e elas não são individuais, mas sociais, e refletem os valores sociais, a luta entre valores sociais contraditórios.

Portanto, esta discussão apresenta a linguagem como ferramenta de trabalho. Alto tão importante quanto o domínio da instrumentação de uso das máquinas de dos processador. Para tanto, apresentamos a perspectiva de estudiosos sobre linguagem e trabalho social.

1. LÍNGUA(GEM): INTERAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

A filosofia da linguagem fundamenta-se na proposição que representa estado de coisa, uma vez que a noção de linguagem anteriormente hermetizada ora às regras de um determinado código, ora enclausurada às construções de valor de verdade, cambia-se, inclinando-se para os jogos de linguagem. O ato de referir, a partir desta visão, passa a ser somente uma entre as várias configurações da linguagem. No entanto, é sabido que o processo não é tão simples assim. Obviamente, os cenários linguísticos precisam ser, ou estar, adaptados, contextualizados, pois a significação precisa ser precisa, certa. Sabe-se, também, que há



fortes constituintes para que a linguagem possa adquirir, não um sentido depurado, mas ambíguo, impreciso, distante, talvez, daquilo que se queira comunicar. Com isso, chega-se a uma análise: a linguagem e sua sofisticação não estão limitadas apenas em nomear coisas ou descrever estado de coisa; ela não possui uma única gramática nem muito menos uma única estrutura. A linguagem, ao que sugere, não pode ser acondicionada em reservatórios; é incomensurável.

A partir dessa impalpabilidade da linguagem, chega-se a um momento de entendido como filosofia da linguagem pós-metafísica, isto é, a mente pensante habitada por formas exatas, puras, deixa de ser prioridade; a linguagem assume papel de destaque. Assim, nas palavras de Araújo:

A linguagem, tal como funciona normalmente, serve aos propósitos do entendimento e da comunicação, de modo que não faz mais sentido buscar a representação das possibilidades combinatórias dos fatos, pois que a realidade não consta de objetos simples, analisáveis pelo instrumento da proposição. Se o objeto na realidade não é o simples, isto é, o elemento último analisável, então é preciso dispor de instrumentos múltiplos que mostrem o que da realidade está sendo dito pela linguagem. Portanto, a linguagem não pode restringir-se às proposições que figuram projetivamente os fatos no espaço lógico (Araújo, 2004: 105).

No processo dialógico, a significação não é prioridade de um sentimento pessoal psicológico, ou algo mental, caso isso fosse verdade, a comunicação seria impedida, uma vez que o ato de significar levaria cada um a entender o que bem entendesse. Por isso, falar em linguagem é considerar o sujeito e sua participação social. Sendo assim, o significado é construído a partir do envolvimento do saber, do conhecimento sobre o objeto ao qual alguém se refere. Essa troca de significados nasce das posições e relações sociais com o outro através da linguagem.

1. 1. O OUTRO SOCIAL E A LINGUAGEM

Discutir acerca dos aspectos da comunicação aponta inevitavelmente para a necessidade de se explicitarem considerações preliminares sobre as concepções de língua e sujeito.

A corrente interacionista, que guia esta discussão, não deixa de revelar afinidades com a concepção de linguagem sustentada pelo dialogismo bakhtiniano, segundo o qual, o discurso possui um caráter fundamentalmente interacional – e com a linguística da enunciação –, se inscreve nos desdobramentos da pragmática dos atos de linguagem. Para o processo de constituição do sujeito há intervenção fundamental de dois fatores: o outro (social) e a língua(gem). Nessa concepção, fica marcada a existência de uma relação de interdependência entre sujeito, sociedade e língua(gem), uma vez que o sujeito se constitui na relação com o “outro” e que essa relação é construída/mediada essencialmente pela língua(gem).

As malhas de trocas se realizam em diferentes sentidos. Desde o começo, através do olhar, dos sons, dos contatos físicos, ela é levada a interagir, em um processo de complexidade crescente, que se inicia sobretudo por negociações em torno de fenômenos de natureza sensorial, como alimentação, conforto, higiene, saúde, afeto etc. Nessas condições a língua vai se delinear para a criança como sendo o próprio lugar das trocas, que ela vai aprender a mobilizar ao/para interagir. À medida que se desenvolve, suas relações com seu grupo tendem a ser cada vez mais semiotizadas.

A língua faz parte de um patrimônio comum a todo grupo que ultrapassa o social e com o qual mantém uma relação constante e estreita. é esse patrimônio social que possibilita que o



sujeito reconheça o contexto em que se desenrolam as trocas, a maneira de se posicionar diante do outro e de conduzir as atividades de linguagem. Entretanto, se é inquestionável o fato de que as posições sociais tendem a adquirir estabilidade em virtude da ocorrência de comportamentos que as confirmam no decorrer do tempo, é verdade também que esses mesmos comportamentos têm força de modificá-las visto que a cada interação as posições são renegociadas. Com efeito, cada interação acontece no sentido de confirmar, modificar ou refutar uma posição já estabelecida. Delineia-se assim um movimento dialético que se coaduna com a evolução tanto das posições e da prática social quanto da língua em particular, a partir de uma tensão existente entre o social e o individual, entre o padrão e o desvio.

Diante de tanta profusão de teorias e de enfoques acerca da reflexão do ensino de português, há uma mudança em marcha que expressa o esforço de superar uma concepção de ensino de língua que enfatiza a análise e a prescrição gramaticais apenas, em detrimento de uma compreensão de como os significados são criados e recriados enquanto circulam entre as pessoas. No entanto, a descrição gramatical é precípua uma vez que o funcionamento da língua é fator de refinamento de nossas habilidades de expressão e de compreensão.

Essa combinação de vozes ou falas, tecnicamente conhecida como intertextualidade, é propriedade praticamente de qualquer texto. Ela está presente no uso de frases feitas e dos provérbios, nas citações, nas alusões, nas referências.

Ou seja, permite-se dizer que tal efeito não é a consequência de alguma coisa. “Nada se torna um sujeito, mas aquele que é chamado é sempre já-sujeito” (Althusser apud Gabet & Hak, 1997: 30). A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar interpelação, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo e produção.

Segundo Pêcheux:

[...] é impossível identificar ideologia e discurso, mas que se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chama-se de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence, nessa medida, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas ‘comportam necessariamente, um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de um sermão, uma harenga, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes (Pêcheux, 1988: 99).

Suas considerações acerca da ideologia, deslocam-na das esferas da consciência para o cenário da inconsciência. O autor também assegura que a criação ideológica é resultado de aspectos materiais e sociais dos signos. Lembrando ainda que os signos aportam-se entre indivíduos socialmente organizados, e são gerados em sistemas de comunicação sistematizados. Assim, Pereira assevera: “É nesse sentido que Bakhtin afirma que ‘[...] o estudo das ideologias não depende em nada da psicologia e não tem nenhuma necessidade dela’.” (Pereira, 2000: 65).

Ainda mencionando seu posicionamento sobre ideologia, Bakhtin complementa:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra



realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (Bakhtin, 2004: 31)

O dialogismo bakhtiniano assegura que é no seio social que se constitui a base das significações, pois, o processo da interação social entre os indivíduos é responsável pela arquitetura da ideologia. Desta forma, para o autor, dissociar signo de ideologia é tarefa inelutável uma vez que a ideologia sedimenta-se na vida social por ser a grande encarregada de criar signos, sendo eles, - os signos-, símbolos ideológicos por excelência por serem representantes em potencial da engenharia ideológica. E, é a partir da exterioridade de um signo (como cor, som, movimento) é, que, segundo ele, a realidade material desse signo torna-se propensa a ser estudada objetivamente, ou seja “um signo é um fenômeno do mundo exterior” (Bakhtin, 2004: 33). Entretanto, os signos só surgem na interação entre uma consciência individual e outra.

Sobre os aspectos da oralidade, Pereira comunga com as palavras de Bakhtin, assegurando que:

“a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (36), é o signo ideológico e, como tal, reflete o movimento das relações sociais; é na linguagem que o aspecto semiótico aparece de maneira mais clara. A palavra não se prende a uma função estética, religiosa, científica ou qualquer outra. As características da palavra – sua pureza semiótica, sua possibilidade de servir a diferentes funções ideológicas, sua possibilidade de interiorização e a obrigatoriedade de sua presença em todo ato consciente – fazem dela o principal objeto de estudo das ideologias. (38) Por outro lado, o estudo da linguagem tem de centrar-se sobre a enunciação entendida como estrutura socioideológica. (Pereira, 2000: 65)

São inequívocas as considerações que Bakhtin faz a respeito da ideologia e da linguagem, anelando-as por meio de aspectos semiológicos por serem estes, elementos de inquestionável importância para a constituição da ideologia por se situarem, os aspectos semiológicos, na exterioridade.

De acordo com os princípios bakhtinianos, a psicologia do corpo social se concretiza na interação verbal, ou seja, exterioriza-se na palavra, no ato. Assim, os atos de fala (dialogismo; contatos verbais), são oriundos das formas e dos meios de comunicação verbais. Vê-se com isso, mais uma vez, que o dialogismo bakhtiniano fundamenta-se na interação social do homem sobre o homem, e, conseqüentemente, sobre o mundo: homem se constrói através de sua trajetória histórica, e dela, é resultado.

Para Bakhtin (2004) o indivíduo social passa a sofrer as intervenções do seu convívio com os integrantes da própria sociedade a qual está inserido. Ao referenciar homem e sociedade, é fundamental lançar olhares sobre o estado-de-arte da língua. Para tanto, o autor em debate, diz que é nessa [...] ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em conseqüência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.



É portanto, impossível compreendermos como se constrói um enunciado qualquer [...] se não o visualizarmos como um momento, como uma simples gota no rio da comunicação verbal, cujo incessante movimento é o mesmo da vida social e da História (Bakhtin, 1930/1981, p. 288 apud Pereira, 2000: 67).

É inegável, segundo Bakhtin, negligenciar os aspectos evolutivos e transformacionais presentes na linguagem. Essa transformação é consubstanciada, inevitavelmente, nos intercâmbios sociais e culturais entre os homens através de suas relações cotidianas, sócio-econômicas, ideológicas etc.

É oportuno lembrar que a linguagem elaborada, ou seja, as formas de comunicação social têm influência das relações de produção e da estrutura sócio-política, pois são pontos relevantes nos atos e formas da comunicação.

A arquitetura social e suas segmentações nos gêneros do discurso criam uma vasta diferenciação por causa de vastos fatores sociais e posições do indivíduo dentro do seu social. Fazem parte, também, dessa estrutura social, as categorias, a notoriedade pública, idade, o título, estrutura financeira assim como a situação do próprio interlocutor.

Ainda sobre a estrutura social, é adequado analisar a importância das relações de poder (componente hierárquico) no processo de interação verbal. Essa hierarquia nas relações sociais fazem com que as formas de enunciação na sociedade variem, isso porque as “etiquetas”, “o conhecimento”, “a eloquência” e as várias outras formas de adaptação da enunciação à sistematização hierarquizada da estrutura têm grande importância no processo explicativo dos principais modos de comportamento. Pereira clarifica sua posição analisando as palavras de Bakhtin (2004: 41), afirmando que:

De acordo com as considerações de Bakhtin sobre ideologia e a linguagem e, sobre a palavra e sua presença em todas as relações cotidianas entre indivíduos, a palavra é o indicador mais sensível das transformações sociais, mesmo aquelas que, apenas embrionárias, ainda não se fizeram registrar nos sistemas ideológicos bem formados.

A língua é delineada por agentes suficientemente fortes, capazes de promoverem mudanças e variações ao longo de sua trajetória diacrônica. Seu caráter evolutivo aponta-se às condições sociais de seus falantes e usuários, assim, tornam-se indissolúveis dois grandes tentáculos promovedores dessa evolução: o homem e seu grupo social. É isso que tem mostrado a História e os condicionamentos aos quais a língua e sua estrutura têm estreita relação. Sobre estas considerações, Pereira ressalva a ideia de Bakhtin:

A evolução semântica da língua ocorre em função da evolução do horizonte apreciativo de um grupo social, que, por sua vez, é determinada pela evolução da infra-estrutura econômica. Os novos aspectos da existência, integrados ao horizonte apreciativo do grupo, tornam-se objetos de fala e entram em luta com os objetos de fala já existentes, promovendo uma reorganização no interior do horizonte apreciativo, que se reflete na evolução semântica (Pereira, 2000: 69).

O discurso é endereçado a alguém, portanto, aquele a quem o discurso se destina, seja jovem ou adulto, participa do mundo. Como jovem, tem anseios de entrar para um grupo específico, no caso uma linguagem homogênea, e também se acha envolvido com questões afetivas, pessoais, culturais, entre outras, da realidade cotidiana; como adulto, convive com essa mesma realidade junto aos outros membros ou desdobramentos da sociedade, sejam eles profissionais, acadêmicos, esportivos etc.



O sujeito da enunciação não é apenas fonte do seu dizer, ele é ambivalente e paradoxal, pois é, ao mesmo tempo, locutor e interlocutor. É por conhecer o mundo a sua volta que ele consegue circunstancialmente investir-se de locutor, tomando a palavra e pondo em jogo uma série de mecanismos, sem jamais pretender ser a fonte de seu dizer. A instância da recepção participando do jogo de linguagem tem a liberdade de escolher o caminho mais adequado dentro dos temas tratados.

A enunciação apresenta uma espécie de jogo em que tanto os sujeitos do fazer (locutor/interlocutor) como os sujeitos do dizer (enunciador/destinatário) se encontram na cumplicidade criada pela partilha de certos valores culturais. É assim que a televisão partilha com os telespectadores um terreno comum a todos.

O trabalho com a linguagem é efetivamente uma expedição e uma aventura: expedição porque vai investigar o aspecto intencional; aventura porque a interpretação construída é sempre imprevisível, apesar de intencional.

Nessa perspectiva, a reflexão aqui articulada é uma tentativa de privilegiar a dinâmica da interação como um processo que se realiza entre dois parceiros, no mínimo. Com esse pressuposto básico, busca-se ultrapassar o sistema normativo em vigor no grupo social e reconhecer a atividade real da linguagem em interação, na sua dimensão social e cultural.

As palavras de Barthes (2004: 12), proferidas em sua Aula Inaugural do Colégio de França, podem, seguramente, consubstanciar o encerramento desta ideia:

Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda a língua é uma classificação, e que toda a classificação é opressiva [...]. Mas a língua, como desempenho de toda a linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer [...]. Na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente [...]. Essa liberdade é um luxo que toda a sociedade deveria proporcionar a seus cidadãos: tantas linguagens quantos desejos houver: proposta utópica, pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta a admitir que há vários desejos. Que uma língua, qualquer que seja, não reprima outra [...].

1. 2. LÍNGUA(GEM) E UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Não é de hoje que a estrutura socioeconômica de um povo tem implicância direta sobre suas práticas e realidades sociais. É uma área que gera férteis análises por ser amplamente estudada por especialistas de várias áreas do conhecimento, sendo, suas contribuições, inegavelmente relevantes para entendimento acerca do funcionamento das práticas sociais.

Segundo Pereira na obra intitulada *Marxismo e filosofia da linguagem* na qual Bakhtin (1929b/1988 apud Pereira, 2000: 71) diz que os discursos sociais, as formas da comunicação verbal, os atos de fala e as formas de enunciação, são oriundos da estrutura socioeconômica, da qual deriva a estrutura sociopolítica.

Para tanto, como aponta o referido autor, é fundamental atentar para as seguintes regras metodológicas:

Em decorrência dessa análise, Bakhtin propõe algumas regras metodológicas:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e



indefinível).

2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).

Posteriormente, em “A estrutura do enunciado” Bakhtin (1930/1981, p. 289 apud Pereira, 2000: 72) se pergunta sobre como se realiza a modificação das formas da língua, de que depende essa modificação; e responde com um esquema. Segundo ele, deve servir de fio condutor no estudo do enunciado:

1. Organização econômica da sociedade.
2. Relação de comunicação social.
3. Interação verbal.
4. Enunciados.
5. Formas gramaticais da linguagem.

De acordo com as considerações feitas acima, a compreensão bakhtiniana sobre o estudo metodológico da língua e seu funcionamento, manifesta-se por meio de um material semiótico. Para ele, compreender um signo significa aproximá-lo de signos já conhecidos; significa responder a um signo por meio de signos. Não há compreensão sem discurso interior.

Um signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, (...) torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. (...) A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (Bakhtin, 1929b/1988: 38 apud Pereira, 2000: 75)

A compreensão de um signo ocorre sempre em relação à situação social em que ele se realiza, à totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior. Ter a devida compreensão dos mecanismos formadores de linguagem é de vital importância para que se tenha noção da linguagem em uso.

2. O TRABALHO SOCIAL E A LÍNGUA(GEM)

A posição de Habermas sobre o trabalho apresenta níveis de compatibilidade entre o posicionamento de Hegel com as novas acepções antropológicas. Assim, Habermas apresenta sua posição sobre trabalho e linguagem.

Se considerarmos o conceito de trabalho social à luz dos novos conhecimentos antropológicos, podemos ver como ele penetra muito profundamente na escala evolutiva: não só os homens, mas já os homínidas se distinguem dos macacos antropóides pelo fato de se orientarem para a reprodução através do trabalho social e de constituírem uma economia. Os homínidas



adultos formam hordas dedicadas à caça que a) dispõem de armas e de instrumentos (técnica); b) cooperam segundo uma divisão do trabalho (organização cooperativa) e c) repartem a presa no interior da coletividade (regras de distribuição)” (Habermas, 1983: 115).

Para Hegel a linguagem era anterior ao trabalho, o que garante que o primeiro modo de produção era baseado em sistemas de coordenação e cooperação que nos obrigava a considerar uma protolinguagem. Isto quer dizer que a interação já são mediatizadas simbolicamente, mesmo naquele estágio evolutivo.

Ainda em Habermas, encontramos a ideia de que o conceito de trabalho social é essencial uma vez que a organização social como fator de evolução em relação ao trabalho e distribuição é claramente antecedida de uma comunicação linguisticamente evoluída, que, por sua vez é anterior ao desenvolvimento social de papéis (Habermas, 1983: 118).

Já para Max, sobre as formações econômicas pré-capitalistas, o que ele chama de “a posição do indivíduo como trabalhador”, em sua essência, é inexoravelmente um produto histórico. (Marx, 1973). Portanto, é necessário entender a linguagem como ferramenta didática e diferenciada em situações de formação e participação do pensamento formador das posturas sociais e cognitiva, capaz de preparar os indivíduos em suas ações sociais e profissionais, isto é, é apresentada como não como elemento desinstrumentalizador, mas como ferramenta de preparação para o trabalho e suas complexidades históricas e tecnológicas. Dessa forma, o trabalho não pode ser considerado apenas sob o ponto de vista do agir instrumental com intenção ao sucesso.

Essa concepção é interpretada como uma perspectiva dialética em que é resultado de um movimento histórico de reprodução da vida material; é interpretada como uma nova linguagem que resulta da produção, da ação, da interação. A linguagem serve, neste viés, como um elemento didatizador, construtor e modificador.

2. 1. EDUCAÇÃO E TRABALHO: MAQUINARIA E LÍNGUA(GEM) EM DEBATE

O trabalho social traz imediatamente questões históricas como quais as características humanas permitem realizar ações de trabalho, qual o papel da linguagem na formação humana, nos contextos de trabalhos e quais as exigências imanentes às atividades de execução de tarefa, quais habilidades o indivíduo precisar ter para o exercício de atividades demarcadamente físicas e intelectuais. Abordagens como esta podem orientar a sabermos qual o perfil ideal do indivíduo no mercado de trabalho. Indubitavelmente, devemos refletir sobre as próprias peculiaridades do mercado de trabalho sob quais expectativas recaem sobre o funcionário e sua formação.

Com o avanço das forças produtivas e o advento da indústria moderna, vemos que houve uma simplificação dos ofícios, das atividades desempenhadas em virtude do surgimento e introdução da maquinaria, passando a executar funções que historicamente foram de cunho manual, artesanal. Entendemos que a maquinaria seja um trabalho instrumentalizado caracterizado pela materialização da intelectualidade. A ciência passou a potencializar os sistemas de produção e também passou a apresentar um novo indivíduo social com outros desdobramentos, cujas habilidades foram transferidas, de certa forma, para a maquinização



do trabalho e das funções intelectuais, isto é, uma transferência para as máquinas das funções manuais.

Os componentes intelectuais imanentes ao trabalho manual humano forma incorporadas à máquina, inaugurando o que chamamos de mecanização das operações manuais. As máquinas incorporaram em seus mecanismos as atividades tipicamente humanas e, com isso, o trabalho intelectual, criativo e abstrato do indivíduo passou a ter outra configuração e atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, I. L. (2004). *Do signo ao discurso: : Introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhti, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec.

Barthes, R. (2004). *O rumor da língua*. Tradução: Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Gabet, F. & Hak, T. (org.) (1997). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução: Bethânia S. Mariani et al. 3. et. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

Habermas, J. (1983). *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Brasiliense: São Paulo.

Marx, K. (1973). *Elementos fundamentais para la Crítica de la Economía Política (Borrador)*, 2 Vols, Siglo Veintiuno: Buenos Aires.

Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da UNICAMP.

Pereira, M. E. M. (2000). *O estudo da linguagem pela psicologia: Uma aproximação entre Skinner e Bakhtin*. São Paulo: Educ.

UMA CARTOGRAFIA DO TRABALHO PRECARIZADO: O CASO DO PROJOVEM URBANO NO LESTE FLUMINENSE – RIO DE JANEIRO/BR

Glauce BATISTA Júnior | glaucejunior@yahoo.com.br

C.E. COMENDADOR VALENTIN DINIZ/SEED/RJ

Marcia Soares de ALVARENGA | msalvarenga@uol.com.br

FFP/UERJ/CAPES

RESUMO

O trabalho teve como objetivo analisar possíveis impactos do Projovem Urbano (PJU) para elevação de escolaridade com vistas à inserção de jovens da classe trabalhadora nas relações do trabalho no leste fluminense do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa realizada se ancora nas perspectivas críticas com as quais interrogamos a realidade compreendida como *concreticidade*, ao buscar enlaçar educação e formação para o trabalho de jovens da classe trabalhadora. Do ponto de vista teórico- metodológico, pensar sobre a realidade concreta nos possibilitou realizar a cartografia das demandas do mercado de trabalho gonçalense tendo como fonte de pesquisa anúncios de emprego extraídas de jornal de grande circulação na região em que o estudo foi realizado no período compreendido entre os anos de 2010 e 2011. Com o levantamento destas fontes construímos uma cartografia sobre a espacialidade da “oferta” de empregos para jovens de 18 a 24 anos como público-alvo do PJU na região. Na pesquisa, analisamos os espaços de ocorrência de concentração, dispersão e tipo de trabalho em um município com maiores índices de desigualdades sociais no estado do Rio de Janeiro. Concluímos o texto argumentando que o caso do PJU reflete e refrata nexos entre escolarização e formação para o trabalho subalterno; tendo este programa limites em relação a promover educação e formação profissional capaz de romper a lógica estrutural da subordinação e precarização do trabalhado de jovens que integram o processo de acumulação extensiva/primitiva do capitalismo na região estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Projovem Urbano, educação de jovens e adultos trabalhadores, cartografia do trabalho precarizado.



INTRODUÇÃO

Na contextualização da pesquisa, é necessário ressaltarmos que o município de estudo em questão, ou seja, São Gonçalo possui 999.828 habitantes, segundo informa o último levantamento censitário demográfico (IBGE, 2010). Localizado na região do leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro, o município exhibe profundas marcas do modelo de desenvolvimento desigualⁱ que materializam efeitos próprios da combinação entre o arcaico e o moderno, produzindo desigualdades sociais, não como *anomia*, no dizer de Martins (1993), inerente a um determinado espaço-regional, mas como forma pela qual a sociedade brasileira foi historicamente estruturada.

Nesse município, a realidade social e educacional parece refletir e refratar desafios para a produção do conhecimento e ação na realidade social. Assim, se por um lado os dramáticos índices de exclusão social, desfiliação da população da esfera dos direitos, além da própria precarização do acesso e permanência na rede escolar, tanto para os estudantes, quanto para os professores, representam uma interpelação radical às pesquisas que vimos realizando; por outro lado, um olhar compreensivo sobre esta realidade confirma que o capitalismo realizou o seu projeto de expansão da “acumulação primitiva”, no dizer de Marx (2002), submetendo a força de trabalho de grandes contingentes de jovens e adultos trabalhadores as relações de produção capitalistas do trabalho assalariado.

Sendo um município formado pelas contradições próprias de um modelo de desenvolvimento desigual, os dados relativos à situação educacional de São Gonçalo materializam o projeto histórico deste modelo e seus efeitos sobre os direitos de cidadania, entre eles, o direito à educação. Em relação ao acesso à escolarização os indicadores revelam que dentre os habitantes do município cerca de 208.022 encontram-se em idade escolar (04 a 17 anos de idade /IBGE, 2010), representando 20,8% da população total do município. O município exibiu uma taxa impactante de 5,8% de analfabetismo (IBGE, MEC/INEP, 2010), com uma população composta por 342.452 de pessoas dentro da faixa etária com mais de 15 anos de idade, cujas trajetórias escolares foram interrompidas ou jamais foram iniciadas, subtraídas do direito à educação como um direito à formação humana. Contraditoriamente, a forte e contínua densidade demográfica e a exuberância econômica deste municípioⁱⁱ não tem refletido em melhorias da qualidade de vida e educação para as suas populações.

Cabe ressaltar que o grau de escolaridade de jovens à época em que fora implantado o Projovem expressava percentuais muito baixos e de realidade de escolarização complexa. Isto porque 22,5% dos jovens que se denominaram estudantes, não conseguimos dispor de indicadores referentes às séries concluídas, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio.

Partindo do pressuposto de que estes jovens eram alfabetizados, mas não haviam concluído o ensino fundamental, esse contingente de 22,5% de jovens com reduzido perfil de escolarização poderia explicar a adesão do município de São Gonçalo/RJ ao Projovem Urbano, levando em consideração que um dos objetivos do programa seria a elevação de escolaridade no nível fundamental.

Já a relação existente entre participação no mercado de trabalho e o grau de escolaridade para os jovens desta faixa etária, ou seja, a condição de trabalhadores com ou sem trabalho formal,



segundo o nível de instrução, destacava-se no Censo de 2000 em um significativo contingente de pessoas jovens e adultas inseridas no mercado de trabalho com o ensino fundamental incompleto.

Dados censitários, há uma década, indicavam que 23% de jovens trabalhadores com esse perfil de escolaridade, em comparação com a percentagem de 9,95% para aqueles que estavam estudandoⁱⁱⁱ justificaria a necessidade dos jovens retornarem aos estudos, diante da expectativa de serem considerados “válidos” para o mercado de trabalho após receberem certificados de escolarização deste nível de ensino.

Essas informações sobre a situação dos jovens trabalhadores envolvem tanto a problemática da escolarização quanto à dificuldade de inserção profissional da juventude gonçalense, refletindo e refratando o que pode ocorrer em nível nacional.

No âmbito da dialética que envolve centralização-descentralização decorrente da reforma do Estado na década de 1980, muito embora consideramos que o grande capital não corresponda ao poder econômico local, concordamos com Daniel (1988: 30) ao asseverar que a ação do poder econômico e político local *remete, ainda que indiretamente, aos interesses do grande capital, na medida em que se insere nos marcos da regulação monopolista características do Brasil*, refletindo a lógica da produção dos bens e serviços públicos, subordinada aos requisitos de rentabilidade capitalista em sintonia com os interesses do capital, os quais também se manifestam na esfera local, ou seja, a realidade concreta é um totalidade em que partes e todo se interconectam. Para esclarecer a relação entre parte e todo na produção da realidade concreta, entendemos com Kosik (1995: 50) que realidade é totalidade concreta,

um todo dialético estruturado cuja compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes.

O olhar e o conhecimento sobre a realidade, na perspectiva do materialismo histórico dialético, não isolam ou posicionam aparteados o sujeito e o objeto da realidade a ser investigada, assim como, não ignora os conflitos produzidos por estes que dentro dela interagem, se refletem e se refratam.

Como realidade em movimento, podemos apreender vários aspectos que nos ajudaram a enriquecer e ampliar o conhecimento sobre ela. Assim, ao nos inclinarmos sobre o Projovem Urbano de São Gonçalo como parte do todo dialético que move a realidade, tentamos movimentar dialeticamente o concreto pensado.

A dialética marxiana não considera o conhecimento sobre a realidade, sobre as relações sociais e naturais como produções reificadas, originárias e independentes, cristalizadas em um tempo e espaço imediato, mas, ela representa um esforço para ler o mundo e com ele dialogar através de grandes e pequenos movimentos que os sujeitos encarnados nele e com ele realizam.



Considera, pois, que as coisas, as relações e os sentidos sobre a realidade são produções humanas. Daí o desafio de superar a reificação monológica e positivista do mundo e, em oposição a esta, pretende restituir a humanidade do homem no processo de criação.

Feitas as referências de nosso arcabouço teórico-metodológico da pesquisa e do objeto ao qual o pensamento se movimenta a partir do concreto, apresentamos em seguida leituras compreensivas que envolvem o Projovem Urbano como programa que em sua dupla dimensão organizativa intenta promover educação fundamental para a inserção de jovens pobres no mercado de trabalho.

1. Projovem Urbano: inclusão de jovens pobres?

Embora, em sua origem o Projovem tenha o caráter iminente de erradicar a extrema pobreza e a fome, ele pode ser caracterizado pela sua abrangência e inter-institucionalidade, no que diz respeito a participação dos diversos Ministérios da União, (Educação, Trabalho e Desenvolvimento Social) bem como no inter-relacionamento com governos municipais.

Há que se ressaltar, que o PJU não nasce de uma Política Social (PS) voltada prioritariamente para o atendimento educacional de jovens trabalhadores, para universalização da educação fundamental, tendo em vista que a efetivação do programa advém com características mais próximas das ações do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

É nesse contexto e para estes sujeitos que o PJU se efetiva como uma das ações que envolveram a reestruturação dos programas sociais, marcado pela focalização, que significa *o direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvos específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência.* (Draibe, 2003: 97).

Na esteira das análises que envolvem as desigualdades sociais aprofundadas pelos ajustes neoliberais, estudos de Pochmam (2001) indicavam que foram os jovens e os trabalhadores poucos escolarizados os mais afetados pelo desemprego decorrente do processo de reestruturação produtiva e pela estrutura político-econômica neoliberal.

No entanto, a opção macroeconômica brasileira de caráter no período de intensificação do “ajuste”^{iv} neoliberal acirrou problemas já existentes referentes ao aumento das taxas de desemprego, a redução ou nenhuma garantia social dos postos de trabalhos, corroborando para a urgência da intervenção governamental com vistas a diminuir os efeitos da pobreza junto a setores sociais considerados mais vulneráveis.

Para evitar que os impactos do ajuste econômico enriquecessem ainda mais o cardápio das desigualdades, a ponto de acirrare conflitos que poderiam por em risco o processo de governabilidade dos países recém saídos de transições para a democracia, os organismos internacionais, sob a regência do Banco Mundial, definiram em suas agendas medidas focalizadas para a gestão de políticas de combate à pobreza, em nome da governabilidade. (Alvarenga, 2010).

O atendimento para uma pequena parcela da população reduziria os custos sociais não só pelo ínfimo número de participantes, mas, também, pela aceleração do grau de escolaridade, independente de comprovação de conclusão de série ou período estudado anteriormente, uma certificação aligeirada de conclusão do ensino fundamental e de formação inicial para o trabalho, escolarização prevista com término em 18 meses.



Esse percurso “formativo” inicial foi organizado em seis etapas, com duração de três meses. Cada etapa é marcada pela utilização das unidades formativas que compõem o material didático do PJU, denominadas, respectivamente: Juventude e Cultura, Juventude e Cidade, Juventude e Trabalho, Juventude e Comunicação, Juventude e Tecnologia, e a última, Juventude e Cidadania (Brasil, 2010).

Em relação à qualificação profissional, este documento orienta que *os Estados e municípios parceiros, a partir das observações da realidade de suas localidades, podem optar pela oferta de dois a cinco Arcos Ocupacionais* (Brasil, 2010: 35). Consoante a esta orientação, o município de São Gonçalo escolheu quatro arcos para formação inicial para o trabalho dos jovens pobres; sendo estes Arcos: **Alimentação, Construção de Reparos I, Telemática e Vestuário.**

A justificativa dada pela Coordenação Municipal do Projovem para a escolha dos arcos se deve à afinidade das ocupações com a chamada “vocação” econômica do município, ou seja, atividades econômicas que mais absorveriam trabalhadores e que precisam de profissionais com algum nível de escolarização (Batista, 2007).

Em conformidade com esta “vocação” econômica do município, o arco de Alimentação serviria para suprir os bares, restaurantes e o comércio ambulante de alimentos; o de Vestuário para o atendimento das lojas de roupas; o de Construção de Reparos em consequência do crescimento imobiliário de São Gonçalo; e a Telemática pela possibilidade de os alunos trabalharem no setor de telemarketing.

Ressaltarmos que as atividades econômicas de São Gonçalo se inserem no setor produtivo de serviços, sendo este setor considerado o que menor agrega conhecimentos do ponto de vista da escolarização básica.

1.1. O Projovem e a cartografia do trabalho precarizado

Tendo como objeto de pesquisa o Projovem Urbano em São Gonçalo, analisamos as possibilidades de este programa em formar trabalhadores conferindo as condições de empregabilidade conforme os arcos ocupacionais adotados por este município de São Gonçalo/RJ. Essa análise se baseia no levantamento das vagas de emprego dentro do município, tendo como fonte de pesquisa os classificados do jornal “O Fluminense”, jornal de maior circulação nos municípios do leste fluminense, entre eles São Gonçalo, Niterói Itaboraí, cotejando os dados com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED).

Os anúncios de empregos do jornal foram coletados durante um ano, no período de novembro de 2010 a novembro de 2011. Já os dados oficiais de admissão e de desligamento de trabalhadores disponibilizados pelo CAGED constam de novembro de 2010 a outubro de 2011.

As informações do CAGED e do jornal são necessárias para subsidiar a compreensão acerca da qualificação profissional pretendida pelo PJU, ou seja, se os arcos ocupacionais adotados na e pela cidade auxiliariam nas condições de inserção ou reinserção laboral de jovens egressos do programa.

Nesse sentido, o município de São Gonçalo/RJ “optou”, como dissemos anteriormente, por quatro arcos são eles: Alimentação, Construção e Reparos I, Telemática e Vestuário, ocupando



respectivamente no *ranking* nacional os 4º, 8º, 1º e 9º lugares como os arcos mais escolhidos, entre o período de setembro/2008 a maio/2010. (Brasil, 2010).

A partir do levantamento dos anúncios no período analisado, realizamos a seguinte categorização: a) perfil de trabalhador pretendido pelos empregadores; o local das vagas, os bairros onde estavam dispostos estes postos de trabalho; remuneração e benefícios indicavam o que os empregadores estavam dispostos a pagar tais como: salário, transporte, refeição, plano de saúde, entre outros, pela compra da força de trabalho de seus futuros empregados; provável lócus de trabalho do empregado ou endereço da empresa contratante da mão-de-obra.

Em um ano, foi possível levantar 1202 anúncios de emprego que foram mapeados de acordo com a categorização referida no jornal. Os mapas foram elaborados com o recurso do geoprocessamento, sendo confeccionados oito^{vi} mapas que demonstravam a relação entre a concentração de vagas e as respectivas alocações destas por bairros no município.

No processo de organização dos mapas alguns detalhes foram percebidos a partir da confrontação dos dados da pesquisa, por exemplo, em muitos anúncios de empregos não havia as especificações dos bairros, considerando a cidade como um todo.

Esclarecidas as observações e os procedimentos adotados, o primeiro mapa confeccionado foi o de comércio (Mapa 01) que se refere à prestação de serviços. Os anúncios de emprego indicavam a existência de 731 postos de trabalho, dentre este número 174 se localizavam no município de São Gonçalo/RJ, sem que houvesse a definição dos bairros.

Por outro lado, dos bairros citados, Gradim, Nova Cidade e Alcântara foram os responsáveis por obter os maiores quantitativos de vagas, sendo respectivamente, 89, 66, 61 vagas, conforme observado no Mapa 01.

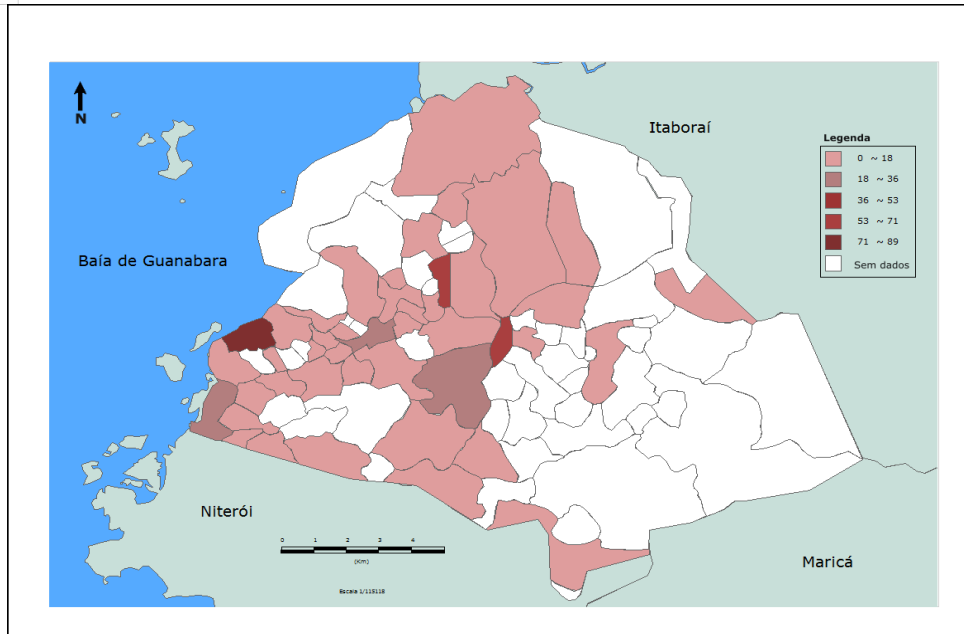
As vinte e cinco funções no comércio que mais demandaram mão-de-obra foram as de manicure, vendedora, operador telemarketing, cabelereira, corretor imóveis, motorista, mecânico, cozinheiro, atendente, caixa, açougueiro, auxiliar técnico em telefonia, garçom, repositor, copeiro, operador de caixa, *pizzaiolo*, peixeiro, pesquisador, frentista, motoqueiro, costureira, padeiro, recepcionista e deposita.

Para 40% dos cargos mencionados não eram exigidos experiência comprovada do trabalhador; 30% revelavam contratar somente os profissionais com prática; 5% das vagas eram para pessoas com ou sem experiência e as 25% finais requisitavam que os candidatos, por exemplo, fossem dinâmicos, tivessem clientela própria, proprietário de veículo e com devida carteira de habilitação, entre outros.

Em contrapartida, 45% das vagas não indicavam qualquer tipo de relação de trabalho (formal ou informal), o valor dos salários, as formas de pagamento (comissionado ou por produção), a carga horária semanal de trabalho.

Já nas demais vagas havia forte indício de que as atividades se tratavam de trabalhos informais, devido à explicitação de como os empregados seriam pagos, através de comissão ou por os ganhos atrelados somente à produtividade.

Mapa 01 - Distribuição de vagas de empregos no comércio



Fonte: Jornal O Fluminense: Classificados de Empregos – Seção D010 – novembro/2010 a novembro/2011

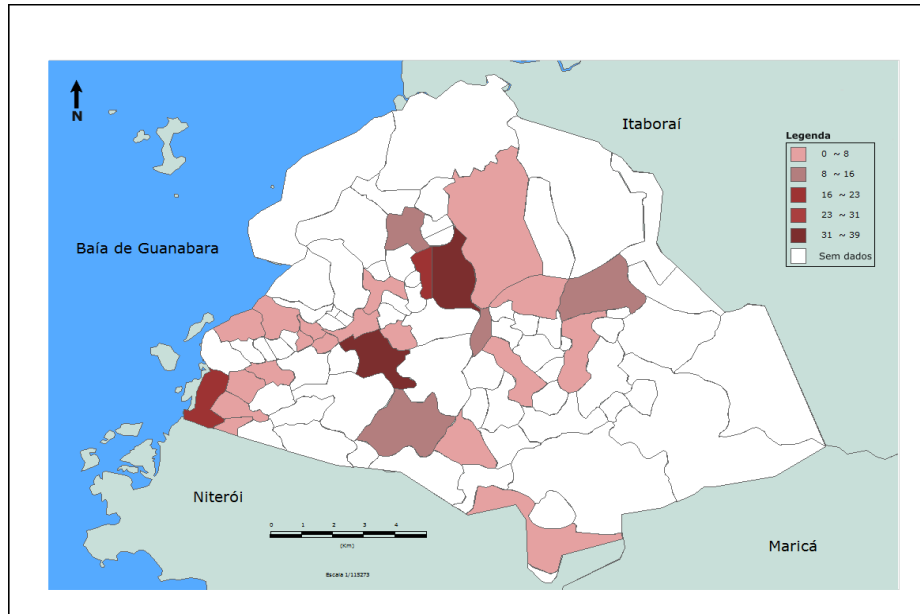
A seção dos classificados para confecção de roupas ficou em segundo lugar, com 286 postos de trabalho, entre elas 66 vagas estavam situadas em São Gonçalo, como exposto anteriormente, sem demarcação dos bairros.

As demais vagas estavam centradas no Rocha, Trindade, Neves, Nova Cidade, Itaúna, Tribobó e Alcântara (Mapa 03), seqüencialmente com os valores de 39, 39, 22, 21, 13, 11 e 10.

Enquanto 35% dos anúncios demandavam comprovação em carteira assinada, 27% não exigiam essa comprovação. Já 38% requeriam, além de experiência, que os candidatos morassem próximo ao local de trabalho ou desempenhassem função adicional, por exemplo, o overloquista também precisava ser retista.

É relevante destacarmos que os anúncios referentes às atividades de serviços não fizeram menção ao nível de escolarização dos possíveis pretendentes, o que demonstra que a maior parte dos postos de trabalhos representados pelo mapa 2 com possibilidades de maior inserção no mercado de trabalho do público-alvo do programa não explicitou, ao menos, a comprovação de escolarização, mas, especialmente, experiência na atividade.

Mapa 02 - Distribuição do número de vagas de empregos na confecção de roupas



Fonte: Jornal O Fluminense: Classificados de Empregos – Seção D016 – novembro/2010 a novembro/2011

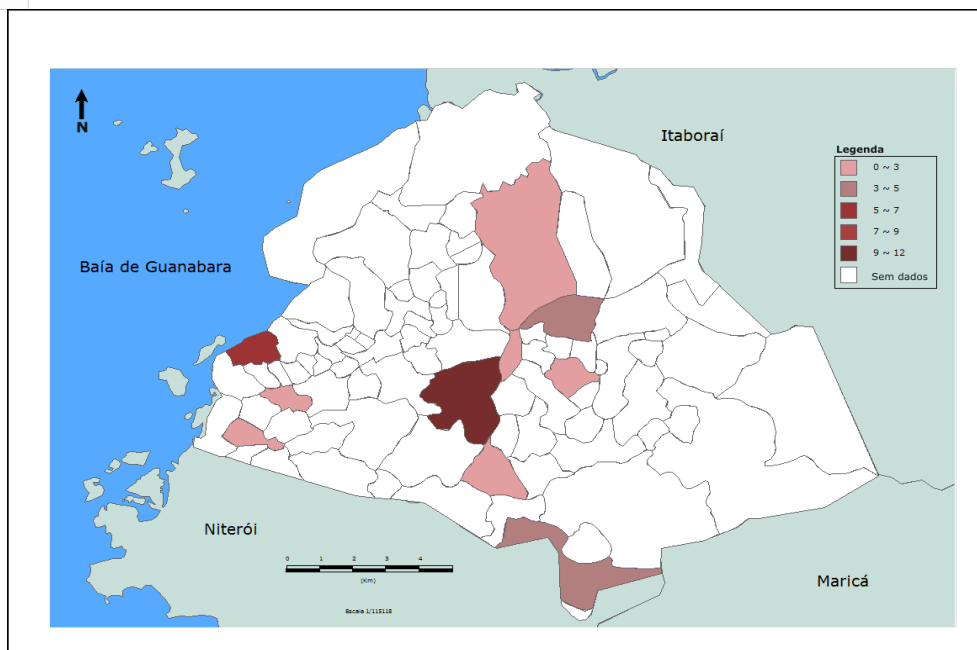
O Mapa 02 indica a centralização de vagas na construção civil, o quantitativo geral foi de 40% de vagas distribuídas majoritariamente nos bairros de Colubandê, Gradim, Rio de Ouro, Laranjal e Alcântara, cada qual, simultaneamente, com 12, 6, 5, 4 e 3 oportunidades de empregos para os gonçalenses.

Já, Rio do Ouro sofreu o processo de ocupação a partir da instalação de vias e ferrovias que cortam a cidade, se desenvolvendo a partir da margem esquerda da estrada onde funcionava a cerâmica chamada Rio do Ouro, produzindo manilhas, se constituindo no bairro limítrofe entre Niterói e São Gonçalo (Braga, 2006).

A exigência sobre nível de escolaridade para este setor que compreende o Arco de Ocupação de confecção e vestuário, também, não foi enunciada nas fontes sobre os dados coletados.

É igualmente relevante analisarmos que este setor de confecção e vestuário tem sido o principal alvo de denúncias sobre a exploração do trabalho análogo à escravidão. No entanto, faltam estudos sobre denúncias que qualifiquem melhor estes dados no município de São Gonçalo.

Mapa 03 - Distribuição do número de vagas de empregos na construção civil



Fonte: Jornal O Fluminense: Classificados de Empregos – Seção D007 – novembro/2010 a novembro/2011

Na construção civil, as oito funções que se despontaram foram as de pedreiro, carpinteiro, encarregado, electricista, marceneiro, mestre de obras e pintor. Aproximadamente 48% das vagas para construção civil não exigiam experiência; 38% precisavam de profissionais experientes, enquanto os demais, os 14%, queriam empregados que tivessem disponibilidade para trabalhar em horário noturno e para viajar.

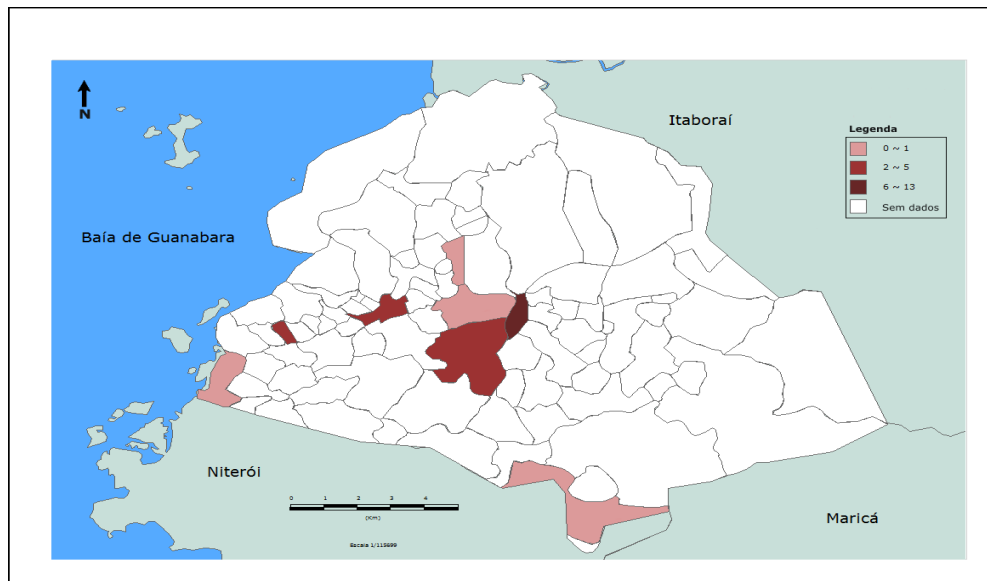
O Mapa 04 apresenta graficamente as vagas existentes para escritório. Foram 43 distribuídas majoritariamente nos bairros de Alcântara, Paraíso, Centro, Colubandê, respectivamente com 13, 2, 2 e 2 anúncios de emprego.

Assim como muitos bairros do município de São Gonçalo/RJ, surgidos em função do loteamento de antigas fazendas, sítios ou chácaras, o bairro do Paraíso foi um desses empreendimentos realizado por Jaime dos Santos Figueiredo. (BRAGA, 2006). Trata-se de um bairro no qual se localiza o campus da UERJ/ Faculdade de Formação de Professores, diversas instituições bancárias e uma gama de comércios.

Já o Centro consiste no núcleo do município, tendo a sede da Prefeitura, Shopping Center, bancos públicos e privados, diversos escritórios, supermercados, lojas de eletrodomésticos e de roupas.

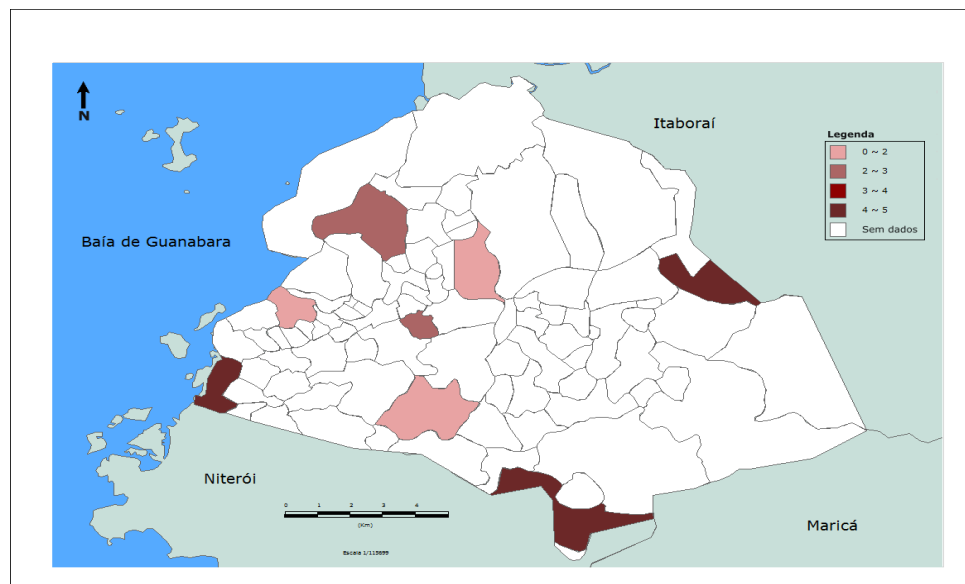
Diante desse dinamismo econômico dos bairros, os postos que se despontavam eram os de: assistente pessoal, assistente fiscal, recepcionista, auxiliar escritório, atendente, auxiliar administrativo e auxiliar contabilidade, sendo 60% das vagas estabeleciam que os trabalhadores tivessem conhecimento provado, ou seja, escolaridade mínima de ensino fundamental ou médio concluído.

Ressalta-se que 70% dos anúncios não demonstravam a forma de pagamento ou qualquer outro indício de relação de trabalho, apenas 16% colocaram os valores das remunerações, com a média salarial de R\$800,00.

Mapa 04 - Distribuição do número de vagas de empregos no escritório

Fonte: Jornal O Fluminense: Classificados de Empregos – Seção D013 – novembro/2010 a novembro/2011.

Já no mapa 05, nos anúncios para a indústria são ressaltados os bairros de Neves, Rio do Ouro, Marambaia, Galo Branco e Porto do Rosa que foram os que mais requisitaram profissionais para o preenchimento de vagas nas indústrias.

Mapa 05 - Distribuição do número de vagas de empregos na indústria

Considerando esta representação disposta no mapa 5, vale voltarmos à Marx (idem, 2002) em suas análises sobre as formas de acumulação do capital relativamente ao seu estágio intensivo. Com Marx compreendemos que à taxa de acumulação primitiva excedente é limitada ao aumento de produtividade do trabalho, em outras palavras, do avanço técnico. Atingidos tais

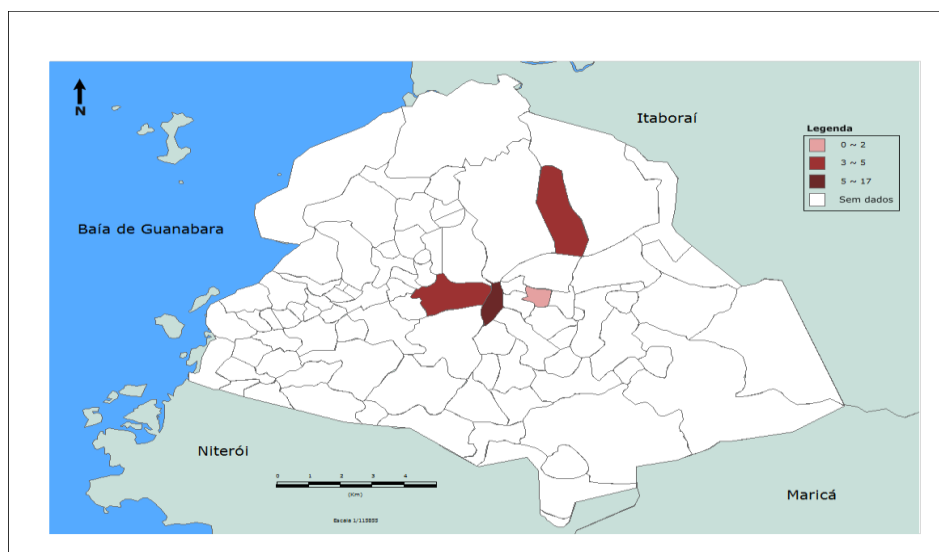
limites, o estágio ulterior se caracteriza num regime de acumulação intensiva, ou seja, a aceleração técnica que, no contexto de análise do filósofo da práxis alemão, eclodiria na revolução industrial sendo a Inglaterra a primeira nação a realizar a transformação deste novo estágio de acumulação.

Sem avançar no estágio de acumulação intensiva e, concomitante, com outros pólos de realização da intensificação do excedente de trabalho, tais como os atuais municípios de Niterói e Rio de Janeiro, por serem, antes da fusão de 1974, respectivamente capital de estados, o estado da Guanabara e o estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo vai se consolidando na região como território de acumulação primitiva, cujo excedente de mão de obra, ou seja, os trabalhadores realizam o movimento pendular, de ida e vinda entre esta cidade e os demais municípios vizinhos com economias diversificadas de setores de produção.

A penúltima seção dos classificados do jornal “O Fluminense” reunia informações sobre as vagas para quem possuísse nível superior. De acordo com o Mapa 06, os bairros com maior quantitativo de anúncios era em Alcântara, com 17 anúncios; 4 anúncios em Santa Luzia; 3 anúncios no Mutondo e 2 anúncios no Jardim Miriambi.

As funções mais requisitadas eram de dentista, professor, médico, especialista pediam profissionais experientes, mas para 18% dos anunciantes não havia necessidade de prática. Como majoritariamente as vagas eram para Alcântara, 13% dos anúncios pediam pessoas que residissem no mesmo bairro.

Mapa 06 - Distribuição do número de vagas de empregos para o nível superior



Fonte: Jornal O Fluminense: Classificados de Empregos – Seção D10 – novembro/2010 a novembro/2011

Diferente do Mapa 01 que graficamente representa um perfil mais “continental”, ou melhor, mais expandido dos empregos anunciados, o Mapa 07 pode ser descrito com uma insular, ou seja, pequenas ilhas de empregos com perfil de escolaridade de nível superior, e de maiores salários.

Esta representação da distribuição do mercado de trabalho no território gonçalense, por estes dois extremos cartografados, aproxima-nos de Gramsci (2000) ao assinalar que *todos os*



homens são intelectuais^{vii}, haja vista que em todas as atividades, nas quais os homens e as mulheres empregam suas energias físicas e mentais, das mais simples ou mecanizadas até às mais sofisticadas, está presente a dimensão intelectual humana, criativa e criadora. Assim, o que deve ser ressaltado e criticado é o critério que confere distinção entre trabalhador manual e trabalhador intelectual, ou seja, deve-se buscar essa distinção no conjunto do sistema de relações sociais produtivas e nas condições determinadas de trabalho como sedes desta distinção.

Sob a ótica das relações sociais de produção, compreende-se que as diversas categorias de intelectuais são formadas segundo os processos históricos determinados pela produção econômica. São Gonçalo pode ser um exemplo que evoca esta ideia, ou seja, os trabalhadores do setor de serviços, construção civil, vestuário grupo social com perfil de pouca escolarização ancoraria uma formação compatível com o nível de educação fundamental, ou como pudemos analisar, ainda, no mapa 01, nenhuma escolarização comprovada, favorecendo o câmbio entre força de trabalho e salários baixos. O esforço em realizar esta cartografia do mercado de trabalho no município analisado, a nosso juízo, reflete uma realidade concreta na qual o Projovem Urbano é parte de uma totalidade que estrutura a expropriação da força do trabalho em que a via da escolaridade fundamental e, particularmente, acelerada, como é o caso do programa participa desta lógica da expropriação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar possíveis repercussões do Projovem Urbano no que diz respeito ao seu duplo papel de escolarizar e promover, em decorrência desta, a inserção de jovens pobres no mercado de trabalho no município estudado. O levantamento sistemático de anúncios em jornal de circulação na região do leste metropolitano possibilitou-nos construir uma cartografia do mercado de trabalho no município estudado, mostrando que este mercado está fundado na dinâmica do processo histórico de formação econômica do município, levando a efeito a regulação da força de trabalho em seus desenlaces com o direito à educação formal.

Os mapas construídos mostram a relação entre empregos que exigem menor e maior escolarização sendo observado e analisado que os empregos com menor expectativa de escolarização são os que mais se espraiam no território do município e materializam a realidade concreta a qual o Projovem Urbano parece estar disposto a servir na cobertura da escolarização de jovens trabalhadores, *rejuvenescendo*, em escala local, a *teoria do capital humano* (FRIGOTTO, 1995) em que a defesa da escola básica para todos aparece como o móvel abstrato para a empregabilidade.

Sob condições diversas e desiguais, jovens da classe trabalhadora que interromperam ou nunca iniciaram o seu percurso escolar e que tiveram nos inquirir a (re)desenhar uma cartografia para além da teoria do capital humano, uma cartografia em que o lugar seja o que Santos (1999) compreende como *o exercício da dialética, das contradições entre o vertical e o horizontal o Estado e o mercado*. Por isso mesmo, estudar o Programa Projovem Urbano no município de São Gonçalo, nos permite interrogar a realidade na concretude da reprodução da vida para jovens e adultos trabalhadores.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarenga, M. S. (2010) *Sentidos da cidadania: Políticas de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Batista, G. J. (2012) *ProJovem Urbano no município de São Gonçalo/RJ e seus impactos sobre a inserção de jovens no mercado de trabalho*. Mestrado em Educação, FFP/UERJ.
- Brasil (2008). *Lei nº 11.692*, de 10 de junho de 2008.
- Brasil (2005). *Lei no 11.129*, de 30 de junho de 2005.
- CAGED (2011). As 20 profissões que mais admitiram profissionais no período de referência de novembro/2010 a outubro/2011 no município de São Gonçalo/RJ. Acesso em dezembro, 1, de 2011 em: <<http://carep.mte.gov.br/geral/estatisticas.asp?viewarea=caged>>
- Daniel, C. (1998). Poder local no Brasil urbano. In *Espaço & Debates Revista de Estudos Regionais e Urbanos*, São Paulo, nº 24, 26-33.
- Draibe, S. M. (1993). As Políticas sociais e o Neoliberalismo. *Revista USP: Dossiê. Liberalismo/Neoliberalismo*, São Paulo, n. 17, 86-101.
- Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- IBGE (2011). Produto Interno Bruto dos Municípios 2004-2008. Contas nacionais nº 33. Rio de Janeiro, 2010. Acesso em dezembro, 12, de 2011 em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../pibmunic2004_2008.pdf>
- IBGE. Censo Demográfico 2000 do Município de São Gonçalo/RJ. Acesso em dezembro, 12, de 2011 em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>
- Jornal O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, Classificados de Empregos, Seção D. 31 jul. 2011, RJ.
- Jornal O FLUMINENSE, Rio de Janeiro. Classificados de Empregos. Seção D010 – novembro/2010 a novembro/2011
- Jornal O FLUMINENSE, Rio de Janeiro. Classificados de Empregos – Seção D004 – novembro/2010 a novembro/2011
- Jornal O FLUMINENSE: Rio de Janeiro. Classificados de Empregos – Seção D007 – novembro/2010 a novembro/2011.
- Kosik, K. (1995). *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lefebvre, H. (1969). *O pensamento de Lenine*. Lisboa: Moraes.
- Leher R. (1998). *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: o papel do banco Mundial na Educação*. Doutorado em Educação. São Paulo, USP.
- Martins, J. S. (2002). *A sociedade vista do abismo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marx, K. (2002). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret.



Pochmann, M. (2001). *A década dos mitos: O novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Santos, M. (1999). O território e o saber local: Algumas categorias de análise. In, *Cadernos IPPUR*. Rio de Janeiro, Ano XIII, nº 2.

ⁱ - Lefebvre ((apud Martins, 1996) se dedica a aprofundar a noção de *desenvolvimento desigual* enfrentada por Lênin ao retomar que o processo da formação econômico-social significa que as forças produtivas, as relações sociais, as superestruturas, sejam elas políticas, culturais, não avançam igualmente num mesmo ritmo histórico.

ⁱⁱ - São Gonçalo ocupa a 6ª economia, dentre os municípios do Estado do Rio de Janeiro (IBGE/Cidades, 2004, 2008).

ⁱⁱⁱ - É preciso esclarecer que no Censo de 2000 não havia indicadores que informassem o ano de série anterior cursada por pessoas acima de 15 anos de idade.

^{iv} - Para Leher (1998), o “ajuste” é justificado como meio de fazer o mercado funcionar de forma competitiva e eficiente. Para tanto, é preciso que o Estado reduza os gastos públicos e os custos dos programas sociais, promova reformas institucionais como, por exemplo, as reformas jurídicas, *desfigurando direitos sociais, trabalhistas, sindicais, entre outros* que possam criar obstáculos à ação livre e reguladora do mercado.

^v - “O Fluminense”, embora o exemplar seja publicado aos domingos, a validade do jornal continua sendo de dois dias, o que, no caso da pesquisa, facilitou a aquisição do mesmo às segundas-feiras quando não havia possibilidade de obtê-los aos domingos.

^{vi} - No entanto para fins do presente trabalho, optamos por apresentar a análise de 6 mapas.

^{vii} - Embora Gramsci argumente que *todos os homens são intelectuais*, ele, porém, afirma que *nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais*. A partir desta ressalva ele irá progressivamente aprofundando e historicizando este conceito. Assinala que os grupos sociais, em sua perspectiva de domínio, tentam conquistar ideologicamente os “intelectuais tradicionais” (clérigos, professores, profissionais liberais) na mesma proporção e simultaneamente com que tentam elaborar os seus “intelectuais orgânicos”.

DA DISTINÇÃO À TRANSIÇÃO: PERCURSOS ACADÉMICOS DE ALUNOS DE EXCELÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Leonor TORRES | leonort@ie.uminho.pt

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO

José PALHARES | jpalhares@ie.uminho.pt

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO

Germano BORGES | germanopinto@gmail.com

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CIEd), UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

A implementação de *quadros de valor, mérito e excelência* nas escolas portuguesas, nos quais se distinguem os alunos com comportamentos e desempenhos académicos exemplares, constitui o ponto de partida nesta comunicação. Num primeiro momento, pretendemos dar conta destas práticas de distinção académica, do seu significado e das experiências escolares dos alunos na ritualização deste processo; num segundo momento, focalizaremos a nossa atenção na diversidade de estratégias e percursos destes jovens durante os anos do secundário até ao seu ingresso no ensino superior. Os dados empíricos foram recolhidos no âmbito de um *estudo de caso* numa escola secundária do Norte de Portugal. Após efetuarmos a sua caracterização socioeconómica com base nos seus registos biográficos (n = 448), partiremos para a exploração dos resultados de um inquérito por questionário administrado a 209 alunos distinguidos, tendo por objetivo captar as suas disposições face ao “ofício de aluno”, aos atores e às instituições que marcaram os seus percursos e às expectativas que nortearam os diversos investimentos académicos. Em relação aos já ingressados no ensino superior e para aqueles que já concluíram este nível de ensino, tentaremos refletir sobre o grau de ajustamento destas experiências às expectativas inicialmente formuladas e/ou subsumidas nos sentidos das respostas e nas opções declaradas face ao futuro. Dos dados já obtidos, concluímos que a distinção académica parece escapar às lógicas do destino social, sendo a excelência escolar também visível em jovens de classes sociais mais baixas; concluímos também que estes percursos de excelência não têm na atualidade uma recompensa efetiva no acesso ao mercado de trabalho; e dentro do foco principal desta comunicação denotamos ainda a existência de transições não-lineares entre o secundário e o superior, designadamente no acesso ao curso pretendido e ao desempenho académico neste nível de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: percursos escolares, excelência académica, educação não-escolar.



INTRODUÇÃO

A problemática da excelência académica tem vindo progressivamente a ganhar visibilidade política e mediática no panorama educativo português¹. A recuperação da ideologia meritocrática como um dos princípios estruturantes da agenda educativa, associada ao incremento de estratégias de controlo e prestação de contas, tem pressionado as escolas para a produção de resultados. A instituição dos *quadros de excelência, valor e mérito* na escola pública constitui a expressão visível desta nova preocupação, cada vez mais inscrita na ação político-pedagógica das escolas e agrupamentos de escolas e a multiplicar, consequentemente, rituais de distinção. Percecionado como um mecanismo (legítimo) de reconhecimento do mérito dos alunos, o quadro de excelência foi criado pelo despacho normativo nº102/90, de 12 de setembro, com o objetivo de promover o sucesso escolar dos alunos. Já em 2002, aquando da publicação do Estatuto do Aluno do Ensino não-superior (Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro), no capítulo referente aos direitos do aluno, a alínea c) prevê que este deve “Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido”, ficando assim formalmente legitimada a necessidade de criação de mecanismos de distinção do mérito.

Embora inscrita numa abordagem mais ampla do fenómeno da excelência escolar, esta comunicação circunscreve-se à análise dos percursos e das transições dos alunos distinguidos do quadro de excelência de uma escola secundária, procurando discutir as suas experiências, trajetórias e expectativas. Trata-se de compreender se as experiências escolares destes alunos interferiram na forma como construíram os seus percursos escolares; se a transição para o ensino superior constitui mais uma etapa num percurso contínuo de excelência, ou se, pelo contrário, é pautada por condicionalismos de diversa ordem; e, por último, em que medida as expectativas destes alunos “excelentes” são objetivamente concretizadas no ensino superior.

Após um breve enquadramento das estratégias metodológicas adotadas, privilegia-se a discussão de alguns resultados de investigação à volta de quatro tópicos: perfil sociográfico dos alunos excelentes, processo de transição para o ensino superior, percurso no ensino superior e expectativas face ao futuro.

1. DESIGN DA INVESTIGAÇÃO

Partindo de um estudo de caso numa escola secundária do norte de Portugal, centrado no universo dos estudantes que nos últimos dez anos figuraram no quadro de excelência e que obtiveram a média igual ou superior a 18 valores nos resultados escolares, pretende-se caracterizar este grupo de alunos e compreender os sentidos dos percursos escolares no ensino secundário e a sua transição para o ensino superior. A escola objeto de estudo localiza-se na região norte do país, é uma organização centenária e herdeira do ensino liceal, tendo sido uma das primeiras escolas a assinar o contrato de autonomia.

O estudo incidiu, num primeiro momento, sobre a construção do perfil sociográfico de 448 “alunos excelentes”, com base na informação obtida nos registos biográficos. Numa fase posterior, avançou para a localização dos estudantes no par instituição/curso do ensino superior, através de uma pesquisa, caso a caso, na página da Direção-Geral do Ensino Superior,



de modo a mapear os distintos percursos escolares. Seguiu-se a administração de um inquérito por questionário ao universo dos alunos laureados desde o ano letivo de 2003-2004, tendo sido recolhidas 209 respostas – 59 questionários foram autoadministrados na forma clássica e 150 foram preenchidos *online*. Estes inquéritos são idênticos, compostos por perto de 60 questões (270 variáveis), tendo ambos sido adaptados ao atual percurso académico dos inquiridos: o primeiro para os alunos que ainda frequentavam a escola e o segundo para alunos que ingressaram no ensino superior ou que já exerciam uma atividade profissional.

2. PERFIL ACADÉMICO DOS “ALUNOS EXCELENTES”

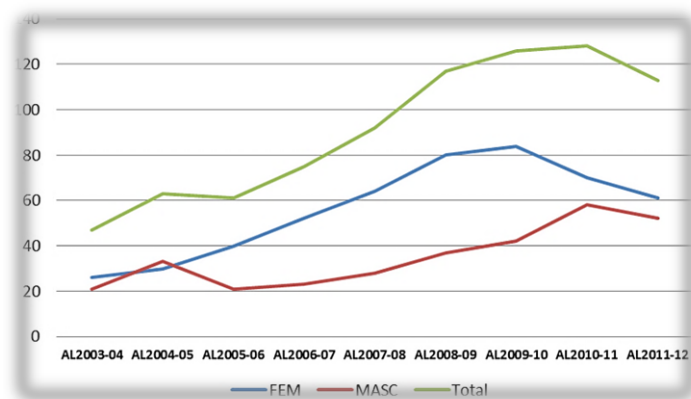
Os dados que a seguir submetemos à discussão resultaram destas três *démarches* metodológicas (registos biográficos dos alunos, listas de ingresso no ensino superior e inquérito por questionário), procurando oferecer uma primeira imagem global da excelência académica na escola em estudo.

A escola onde efetuamos o nosso estudo implementou pela primeira vez o quadro de excelência no ano letivo de 2003/2004, estando os critérios clarificados no seu regulamento interno. São distinguidos no quadro de excelência os alunos que no terceiro período do ensino secundário apresentem uma classificação média de frequência igual ou superior a dezoito valores, sendo consideradas no cálculo dessa média as classificações obtidas pelo aluno em todas as disciplinas obrigatórias do plano curricular.

Efetivamente, ao longo de uma década, o número de alunos incluídos no quadro de excelência tem vindo a aumentar progressivamente, com exceções pontuais de índole conjuntural relacionadas com a diminuição do número de alunos matriculados nos anos letivos de 2005/2006 e 2011/2012. No ano letivo em que a escola implementou o quadro de excelência foram distinguidos cerca de 50 alunos, tendo este número aumentado para 90 no ano letivo de 2007/2008 e para 110 no ano letivo de 2011/2012 (cf. gráfico 1). A análise efetuada à composição dos quadros de excelência revelou um aumento do número de alunos distinguidos, que perfazem atualmente cerca de 10% do total de inscritos nessa escola. Contudo, não deixa de ser importante equacionar, na esteira dos trabalhos de Vieira, Pappámikail e Nunes (2012), qual o impacto futuro do empenho despendido por estes alunos ao nível da sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, permanece uma incógnita se os resultados exemplares obtidos no ensino secundário constituem um fator de sustentação dos desempenhos no ensino superior e a uma mais-valia no acesso ao mercado de trabalho.



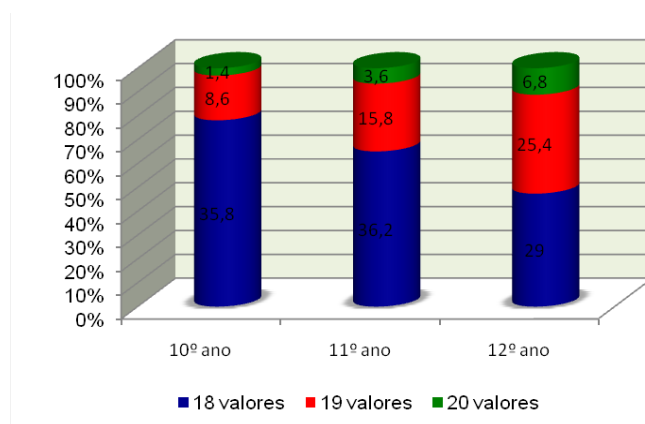
Gráfico 1 – Evolução dos alunos excelentes (2003-2012) (N=448)



Fonte: Registos biográficos dos alunos incluídos no quadro de excelência (2003-2012)

Partindo do pressuposto de que o aumento de alunos incluídos no quadro de excelência poderá significar um maior investimento nos estudos, mais esforço e dedicação, afigura-nos relevante questionar se o empenhamento dos alunos se repercute de forma igualitária por cada ano de escolaridade. Os dados apontam para uma maior concentração da nota 19 e 20 valores nos dois últimos anos do ensino secundário. Tomando como exemplo a classificação obtida de 19 valores, verifica-se que “apenas” 8,6% dos alunos alcançam esta média no 10º ano de escolaridade, em contraste com os 15,8% no 11º ano e os 25,4% no 12º ano. Uma das razões para esta disparidade poderá estar relacionada com a aproximação da fase de transição para o ensino superior (cf. gráfico 2).

Gráfico 2 – Classificação obtida em cada ano de escolaridade (N=448)



Fonte: Registos biográficos dos alunos incluídos no quadro de excelência (2003-2012)

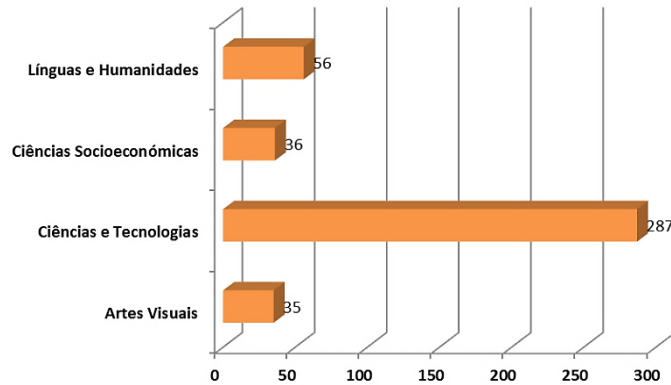
Entre o ano de 2003 e o ano de 2012 foram distinguidos 448 alunos, correspondendo a 61% de raparigas e 39% de rapazes (cf. gráfico 1). A existência de mais alunos distinguidos do sexo feminino poderá estar associada à crescente taxa de feminização nas escolas portuguesas e da denominada “dupla vantagem escolar” alcançada pelas raparigas, ou seja, melhor desempenho e uma maior longevidade no percurso escolar (Vieira, Pappámikail & Nunes, 2012: 54)

Em termos de área científica, verifica-se que 227 alunos inserem-se na área científica das ciências e tecnologias, o que perfaz uma percentagem de 63,2% (cf. gráfico 3). Esta



percentagem não é alheia à própria definição biográfica que o aluno começa a construir de si mesmo, tendo no horizonte a entrada no ensino superior através de um determinado curso e a disseminação de uma hierarquia de áreas propensamente mais favoráveis no acesso ao mercado de trabalho.

Gráfico 3 – Área científica dos estudantes (N=448)



Fonte: Registos biográficos dos alunos incluídos no quadro de excelência (2003-2012)

A caracterização do perfil académico destes alunos não pode prescindir da compreensão de outras condições objetivas e subjetivas inerentes aos seus desempenhos escolares. Em trabalhos anteriores (Palhares & Torres, 2012; Palhares, 2013) pusemos em destaque as origens sociais e o capital cultural dos progenitores, nomeadamente pelo recurso ao indicador socioprofissional de classe do grupo doméstico e à variável escolaridade. Se, por um lado, foi possível observar alunos cujas famílias se situavam predominantemente entre os quadros superiores e dirigentes (respetivamente, 3,6% e 2,6% para o pai e para a mãe) e entre as profissões intelectuais e científicas (pais 33,5% e mães 34%), por outro lado, constataram-se entre os familiares destes alunos grupos socioprofissionais de menor estatuto social, tais como operários, artífices e trabalhadores similares (10,4% pai e 2,3% mãe), trabalhadores não qualificados (10,1% pai e 7,2% mãe), operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem (4,8% pai e 2,8% mãe), entre outros.

Ao analisar-se a escolaridade das famílias de origem destes alunos, verifica-se que em termos globais os nossos resultados não apresentam descoincidências importantes da investigação realizada por Vieira, Pappámikail & Nunes (2012). Uma parcela importante dos pais e mães (cerca de 52%) dos alunos distinguidos possuem um grau superior de escolaridade, confirmando que “efectivamente, é em relação aos percursos escolares mais próximos do padrão institucional de sucesso que a proporção de alunos com background familiar mais escolarizado (40%) se revela superior” (56).

Por seu turno, constatamos que não é perfeitamente linear a relação entre o nível de escolaridade dos pais e os alunos distinguidos pelo mérito escolar. Os dados preliminares recolhidos pela nossa investigação revelam, igualmente, uma percentagem significativa de alunos cujos pais detinham uma escolaridade até ao 9º ano (28,9% e 32,5% para o pai e mãe) e se a estes adicionássemos os detentores do ensino secundário as percentagens seriam, respetivamente 48,2% e 46,8%. No fundo, poder-se-ia proceder a uma separação entre os

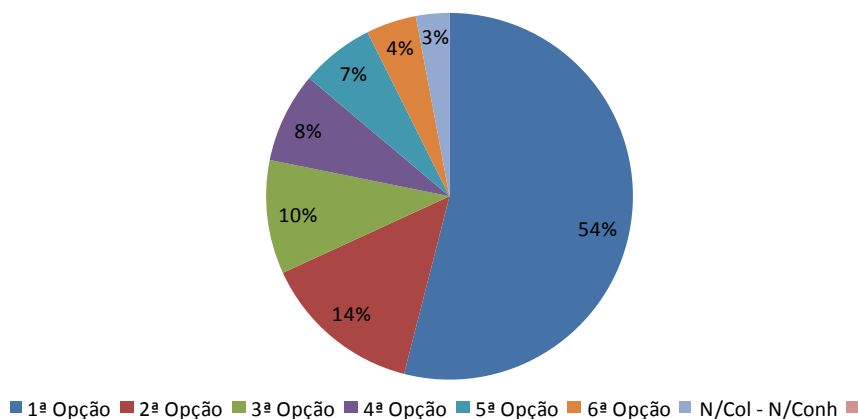


titulares e os não titulares de uma formação ao nível dos estudos superiores, o que por si só nos revela a heterogeneidade das condições sociais de origem e a necessidade de fazermos prevalecer abordagens que evitem o determinismo sociológico do destino escolar atribuído à nascença. Por conseguinte, será pertinente perscrutarmos em trabalhos ulteriores outras dimensões e realidades culturais subjacentes ao sucesso escolar dos alunos (e.g. Lahire, 1995) que escapem à linearidade das transições sociais marcadas pelas origens de classe, assim como se deverá equacionar até que ponto estes indicadores nos revelam os sentidos atuais da democratização da escolaridade e, igualmente, dos resultados académicos dos alunos.

3. PROCESSO DE TRANSIÇÃO: INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Terminado o ciclo secundário de escolaridade, a grande maioria dos alunos “excelentes” transita para o ensino superior. Porém, a linearidade que seria suposto existir no processo de transição não se verifica; pelo contrário, já antes se constatou alguma intermitência na continuidade de uma parte dos alunos entre os distinguidos (cf. Palhares, 2013), bem como se denotaram algumas discrepâncias entre as classificações internas e os resultados dos exames. Mesmo assim, após localizarmos a situação dos alunos que se candidataram ao ensino superior público, com auxílio do motor de busca da Direção-Geral do Ensino Superior, foi com alguma surpresa que observamos a não concretização de muitas das expectativas depositadas na escolha do curso e do par curso/estabelecimento de ensino superior. Apenas 54% dos alunos em questão entraram no curso/instituição escolhidos como 1ª opção, muito embora muitos dos que integraram a parcela do gráfico 4 que se reporta à 2ª opção de ingresso tenham, efetivamente, entrado no curso pretendido mas não na instituição preferida.

Gráfico 4 - Opção de acesso ao ensino superior



Fonte: Direção Geral do Ensino Superior (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>)

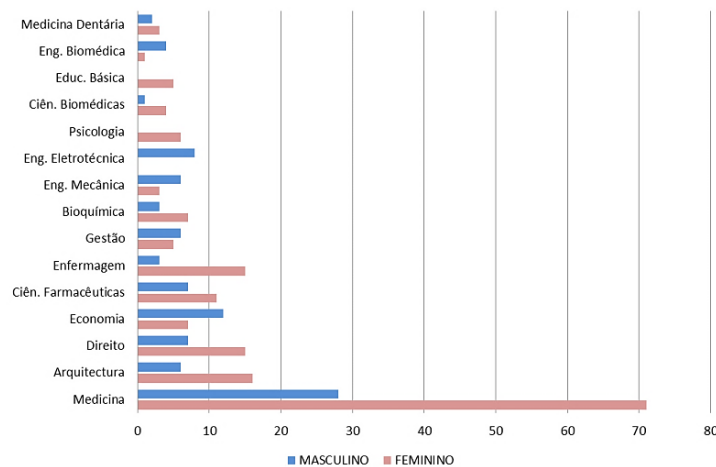
Se outrora o *numerus clausus* constituiu um mecanismo mais efetivo de triagem dos candidatos ao ensino superior, na atualidade, embora persistindo na seriação e seleção dos alunos, a sua eficácia tende a repercutir-se sobretudo nos cursos mais pretendidos e socialmente mais valorizados. O contingente dos alunos que entrou em segunda e terceira opções, observado no gráfico 4, candidatou-se maioritariamente ao curso de Medicina, relativamente ao qual a concorrência se situa nos níveis superiores da excelência dos



resultados. E neste sentido, a seletividade e competitividade induzidas pelo *numerus clausus* tornam-se na atualidade mais sentidas entre aqueles que mais investiram no “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995) e mais bem se ajustaram aos cânones da cultura escolar (cf. Torres, 2013). Se para alguns as expectativas foram apenas mitigadas pelo facto de não terem entrado na instituição desejada, não obstante terem concretizado o ingresso no curso pretendido, porém, para muitos outros alunos “excelentes” este processo deu lugar, porventura, a frustrações e sentimentos de injustiça, não vendo reconhecidos os seus esforços e a sua aplicação no percurso escolar precedente. Como consequência, observamos que muitos alunos desenharam várias estratégias para contornar este condicionalismo, que passaram, entre outras, por se recandidatarem a outras fases de acesso no mesmo ano e em anos subsequentes; por cursarem a licenciatura pretendida no estrangeiro; por realizarem novamente as disciplinas específicas e repetirem os exames; por frequentarem o curso ingressado e mais tarde procederem à mudança de curso; etc. O objetivo destes alunos é refazer o percurso por si definido, mas esta “procura de si mesmo” poderá ter implicações não previstas na forma como se irão posicionar face aos estudos superiores.

O gráfico 5 é elucidativo quanto ao alvo privilegiado dos alunos distinguidos: a Medicina destaca-se como o curso onde os alunos mais ingressaram, sendo secundado, mas a larga distância, pelos cursos de Arquitetura, Direito e Economia.

Gráfico 5 - Curso superior por género (15 cursos mais ingressados)



Fonte: Direção Geral do Ensino Superior (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>)

Em relação aos cursos mais procurados pelos alunos “excelentes”, segundo o género, observa-se um maior número de raparigas a pretender ingressar no curso de Medicina, apesar de ser o curso mais procurado, também, pelos rapazes. O gráfico 5 evidencia uma maior propensão de escolhas das raparigas por cursos da área da saúde (Medicina, Enfermagem, Ciências Farmacêuticas), seguido dos cursos de Arquitetura e de Direito. As escolhas dos rapazes direcionam-se, para além do curso de Medicina, para os cursos na área da Gestão e Engenharias.

4. PERCURSOS NO ENSINO SUPERIOR

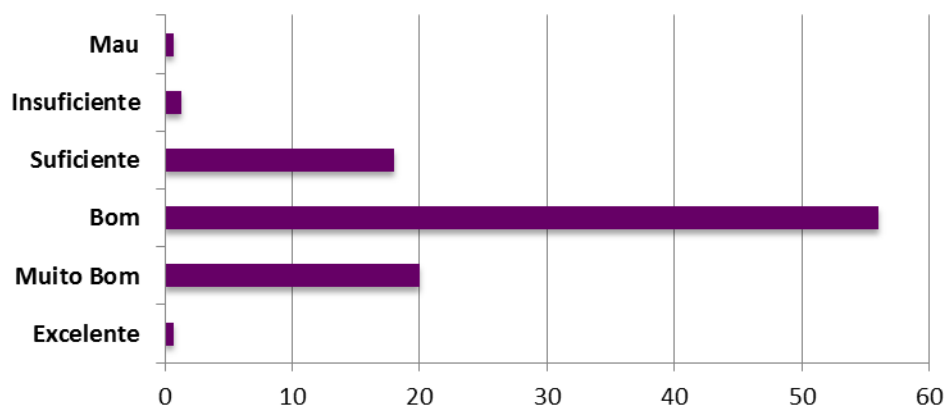
Com o intuito de compreender as trajetórias pós-secundárias dos alunos distinguidos, foi administrado um inquérito por questionário a 150 alunos, de modo a conhecer as suas



expectativas e representações no processo de transição para um grau superior de escolaridade, tendo em conta, designadamente o seu desempenho académico, a sua adaptação a diferentes contextos e metodologias de ensino e aprendizagem, o seu grau de satisfação, as suas perspetivas face ao futuro, entre outras variáveis pertinentes.

Questionaram-se os alunos sobre a avaliação que fazem dos seus níveis de desempenho académico no ensino superior, sendo que a generalidade dos inquiridos (56%) classificou-o de “Bom”, seguindo-se, a grande distância, a classificação de “Muito bom” (20%). Por outro lado, a percentagem de alunos que classificaram o seu desempenho como “Excelente” foi significativamente baixo, sendo mesmo residual (0,7%) e inferior ao número de alunos que avaliaram o seu desempenho como “Insuficiente” (1,3%) (cf. gráfico 6).

Gráfico 6 - Nível de desempenho dos estudantes no ensino superior (N=145)



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Perante a observação destes dados, ressalta uma descontinuidade do nível de desempenho académico por parte destes alunos, não se concretizando uma correspondência entre o estatuto de excelência atribuído no ensino secundário e sua efetivação no ensino superior. Este facto é ainda mais acentuado quando analisamos a média aproximada das suas classificações no ensino superior. Os resultados apurados evidenciam que os alunos com classificações iguais ou superiores a 18 valores no ensino secundário obtêm, predominantemente, no ensino superior uma classificação média de 13-14 valores (44,6%), seguindo-se a classificação entre os 15-16 valores (37,5%). Somente um número reduzido de alunos (4,2%) admitiu estar a obter uma média entre os 17-18 valores, não existindo nenhum aluno que tenha referido a obtenção de uma média superior a 18 valores. Não dispondo no presente momento da investigação de dados que ajudem a compreender esta descontinuidade, no entanto, e em jeito de hipóteses de trabalho, várias razões poderão ser aludidas, quer tomadas isoladamente quer de forma conjugada: a não linearidade das modalidades de ensino-aprendizagem entre os dois graus de ensino, o que pode ocasionar uma rutura com as práticas de estudo e com a relação com o conhecimento; a existência de diferenças nas formas institucionais de sucesso e o respetivo enquadramento político-pedagógico na produção de resultados escolares; assegurada a meta da entrada no ensino superior e no curso pretendido, os estudantes podem gerir melhor agora as distintas solicitações académicas, pessoais e sociais, desinvestindo nos resultados e focalizando-se tão-somente no diploma; o ingresso no ensino superior funcionando como uma conquista de



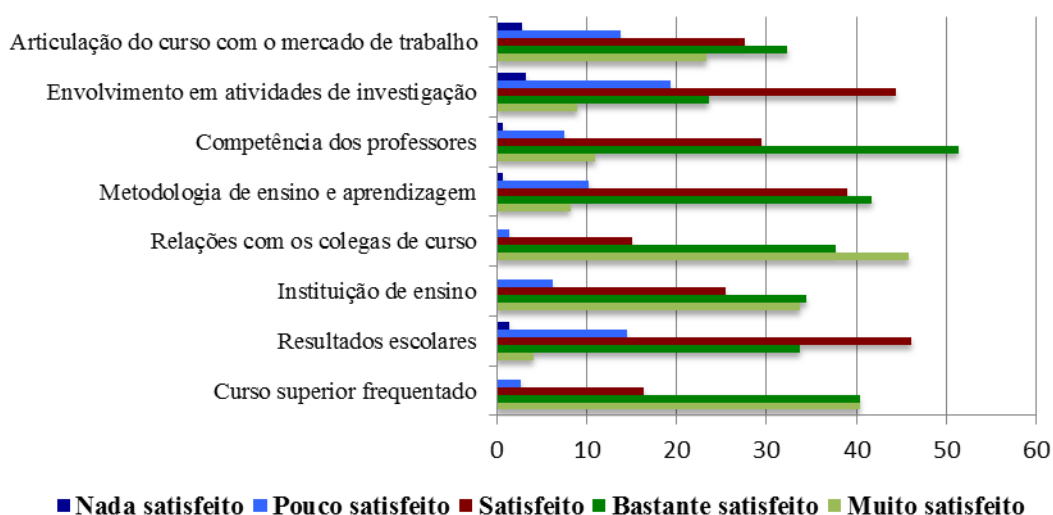
autonomia e de afrouxamento do controlo familiar dos seus quotidianos. Muitas destas asserções intercetam, aliás, muitos dos sentidos interpretativos conferidos por Almeida e Vieira (2008) no trabalho sobre as transições para o ensino superior, pois esta

“[...] requer ajustamentos e novas aprendizagens, implica redefinição do ofício do estudante. No caso da entrada para o ensino superior, essa transição é particularmente contrastante: o jovem inscreve-se num novo contexto institucional menos enquadrador, numa nova rede de sociabilidades por vezes estranha e transita para um espaço de maior liberdade e autonomia” (8).

O desempenho académico destes alunos no ensino superior pode não significar uma menor satisfação em relação ao curso, à sua organização e mesmo aos dividendos futuros a nível de inserção profissional. Quando questionados sobre a avaliação que fazem da articulação do curso com o mercado de trabalho, 32,4% dos inquiridos respondeu estar “bastante satisfeito” e 23,4% “muito satisfeito”. Longe de se encontrarem consensos entre estes alunos, o facto de constituírem o escol do ensino secundário não evita a preocupação manifestada com o mercado de trabalho, de tal modo que 27,6% dos inquiridos estão “apenas” “satisfeitos” com a articulação do seu curso com o mercado de trabalho e 16,6% consideram mesmo estar “nada ou pouco satisfeitos” (cf. gráfico 7).

No que diz respeito às oportunidades concedidas pelos cursos/instituições no desenvolvimento de atividades de investigação, 19,4% dos inquiridos respondeu estar “pouco satisfeito” e 3,3% “nada satisfeito”. A maioria dos alunos (44%) nesta dimensão de análise considera-se somente “satisfeito”. Os resultados apurados revelam a existência de um hiato entre as expectativas idealizadas e as vivências que estes alunos experienciam no ensino superior, se tivermos em consideração as projeções/expectativas que os colegas que ainda frequentavam o ensino superior manifestaram no preenchimento do mesmo questionário (ver à frente quadro 1).

Gráfico 7 – Grau de satisfação dos alunos (N=141)



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

O grau de satisfação dos alunos quanto às competências dos professores do ensino superior perfaz 51,4% na categoria “bastante satisfeitos” e 11% na categoria “muito satisfeitos”. Estes



dados podem indiciar que os alunos não atribuem aos professores a responsabilidade do seu menor desempenho académico. Aliás, 46,4% dos inquiridos considera estar apenas “satisfeito” com os seus resultados escolares.

Os dados evidenciam que apenas 8,2% dos inquiridos consideram estar “muito satisfeitos” com a metodologia de ensino-aprendizagem no ensino superior; 10,3% consideram estar mesmo “pouco satisfeitos” e 39% classificam-se como “satisfeitos”. Os dados podem remeter para dificuldades dos alunos a nível de um ensino menos “reprodutor” e mais “crítico” de conteúdos.

Por último, os alunos revelam estar mais satisfeitos com o curso que escolheram do que com a instituição do ensino superior que frequentam. Este facto está relacionado com o seu processo de transição, uma vez que muitos dos alunos “excelentes”, como atrás referimos, não ficaram impossibilitados de frequentar o curso desejado, mas sim da instituição pretendida. A disrupção entre curso pretendido e instituição desejada pode ser um fator desestabilizador no percurso académico de muitos destes alunos.

Quisemos, por fim, apreender as expectativas face ao futuro dos alunos distinguidos, tanto daqueles que ainda frequentavam o ciclo de escolaridade secundária (n=59), como dos que já tinham ingressado no ensino superior e/ou que estavam já na condição de diplomados (n=150). Para tal, estabeleceu-se uma comparação a nível de 15 variáveis entre as respostas fornecidas por ambos ao inquérito por questionário, que denominamos, respetivamente, de “Geração Secundária” e “Geração Superior”.

Quadro 1 - Projetos de vida futura por geração
Distinguidos a frequentar o secundário (n=59) e distinguidos a frequentar o superior (n=150)

	Geração Secundária	Geração Superior
Manter os meus níveis de excelência escolar no ensino superior	+	-
Constituir família e ter filhos	=	=
Exercer uma profissão fora de Portugal	+	-
Viver sempre na Póvoa de Varzim ou proximidades	=	=
Desenvolver uma carreira ligada à investigação científica	+	-
Enveredar por uma carreira política	=	=
Estabelecer-me por conta própria e criar a minha própria empresa	-	+
Mesmo que não corresponda à minha vocação, exercer uma profissão que me permita ganhar muito dinheiro	-	+
Prolongar os meus estudos para além da licenciatura (mestrado, doutoramento, pós-doutoramento)	+	-
Agarrar-me à primeira oportunidade de emprego, porque o mercado de trabalho está cada vez mais difícil	-	+
Viver com a minha família o mais tempo possível	+	-
Investir noutras aprendizagens para além da carreira profissional que optar	=	=
Realizar os meus sonhos custe o que custar	+	-
Dedicar algum tempo da minha vida à prática de atividades de natureza voluntária e solidária	-	+
“Gozar” a vida nos limites	-	+

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

O quadro 1 evidencia uma diferença na conceção de vida futura entre as duas *gerações*. A “Geração Secundária” quando questionada sobre o seu projeto de vida futuro valoriza aspetos



que estão relacionados com o que perceciona de vocação, ou seja, a generalidade dos inquiridos espera exercer uma profissão em relação à qual se sentem vocacionados, que passa, para muitos, por uma carreira ligada à investigação científica, assente num constante prolongamento dos estudos (mestrado, doutoramento, pós-doutoramento). Para a sua concretização, desejam manter os seus níveis de excelência escolar no ensino superior. Estamos em presença de uma *geração* que projeta os seus sonhos através do esforço, dedicação, empenho, fazendo depender o seu futuro do elevado desempenho académico. Os dados apresentam um imaginário idealizado, sem constrangimentos e barreiras, presos a uma conceção linear de uma transição académica e social já há muito empiricamente refutada (cf. Pais, 2001).

Do lado oposto, surge a “Geração Superior” marcada pelas experiências vividas no ensino superior e que projeta o seu futuro num pragmatismo exacerbado. Estes alunos outrora “excelentes” esperam, sobretudo, garantir o seu lugar no mercado de trabalho, sem ilusões de orientação vocacional. Pela sua experiência, o desempenho académico excelente não é sinónimo de ganhar dinheiro e as “portas” da tal almejada carreira ligada à investigação científica nunca se abriram. Da análise do quadro 1, depreende-se que estes alunos encontram-se, de alguma forma, desiludidos com o mundo que os rodeia e poderão, eventualmente, equacionar-se situações de algum desencanto com o investimento escolar que debitaram no percurso do ensino secundário. Na ausência de dados que sustentem este cenário, quanto muito poderemos interrogar se o sentido atribuído ao item “Gozar a vida nos limites” não significará uma reconfiguração dos seus comportamentos face à carreira académica e a incorporação de práticas de lazer e fruição que tendem a caracterizar a atual cultura dos estudantes universitários. No fundo, cumprido, para muitos, o objetivo de ingresso no curso desejado, o novo ciclo académico funcionaria simultaneamente como um período de alguma descompressão face às exigências da trajetória escolar anterior e como uma fase de experientiação a diversos níveis. Esta fase, não necessariamente vivida de igual forma ou com a mesma intensidade por todos aqueles que tiveram um percurso singular no ensino secundário, funcionará como uma espécie de *carnavalização* da condição estudantil, antes do embate com os desafios da procura e da conquista de um lugar no mercado de trabalho.

5. NOTAS FINAIS

Os resultados apresentados nesta comunicação convidam à reflexão em torno de três aspetos fundamentais: o papel das escolas e das famílias na produção da excelência; o processo sinuoso e não-linear dos percursos e das transições do ensino secundário para o ensino superior; e as vivências e reconfigurações das identidades estudantis no contexto do ensino superior.

Os trabalhos por nós produzidos a partir do contexto e das práticas de distinção académica numa escola pública portuguesa têm evidenciado o carácter multifacetado do processo da construção da excelência escolar. O olhar sobre as transições para o ensino superior que aqui encetamos pôs novamente em evidência a dificuldade em isolar variáveis determinantes, ou pelo menos sobredeterminantes, na compreensão de uma relação causal nesse processo. A constatação em elevado número de alunos distinguidos provenientes de famílias de condições socioeconómicas mais desfavorecidas – ou de mais baixo capital económico e cultural, na terminologia bourdieusiana –, acrescenta maior espessura sociológica a este fenómeno



educativo, na medida em que interpela um certo senso-comum pedagógico que se vem incrustando nos modos de pensar o sucesso educativo e, num certo sentido, justificando os raciocínios apriorísticos construídos em torno da inevitabilidade de um destino social marcado pela condição de origem. O rompimento com as trajetórias atribuídas pela classe social vem trazer a necessidade de se repensar as dimensões simbólicas e culturais das distintas predisposições face à escola e ao valor do diploma na posse dos diversos sujeitos, em última instância, induzir o debate sobre o efeito da democratização da educação escolar na multiplicidade dos lugares e das condições. E continuando-se a supor o papel determinante da família na permanente (re)orientação das trajetórias dos seus filhos, tão pouco se pode ignorar o papel central que estes têm na sua concretização e definição. No fundo, a distinção académica que lhe foi atribuída pela escola resultou sobretudo de um trabalho de subjetivação da cultura escolar, uma descoberta do seu lugar na instituição, na interiorização das suas normas e uma transformação da sua individualidade num ator-arquétipo das finalidades deste tipo de educação. Mas a aludida complexidade também reclama o seu quinhão compreensivo no modo como a escola se organiza e desenvolve estratégias conducentes à obtenção dos melhores resultados interna e externamente. O facto de as organizações escolares instituírem práticas de distinção académica e a partir destas alavancarem as dinâmicas de sucesso nos resultados, introduz neste debate a necessidade de se ponderar o seu papel (ou o designado *efeito-escola*), pois, na generalidade das situações, é a escola que reclama para si os louros das trajetórias educativas mais bem-sucedidas. Ora, como sabemos, a tríade família-aluno-escola não pode ser desanexada numa abordagem sociológica sobre a excelência académica, até porque no quadro da atual sociedade da informação (ou se preferirmos do conhecimento) estas componentes se intercetam, redefinem e se interrogam reflexivamente.

Foi justamente neste cenário que pudemos observar, com alguma perplexidade, a não linearidade das transições da excelência do ensino secundário para o ensino superior. A constatação de desempenhos académicos muito abaixo do que seria expectável – apreendida a partir de uma autoavaliação feita pelos próprios alunos – fez direcionar o nosso enfoque para vertentes mais problematizadoras, admitindo-se que o ingresso no ensino superior, e eventualmente no curso desejado, fez dissipar a aura da excelência, dado o ingresso ter constituído a meta mais decisiva na definição das etapas ulteriores dos percursos educativos e profissionais. Mas outro elemento de análise permanece latente: a excelência atribuída no ensino secundário pode não ter resistido a outros patamares de excelência cristalizados no ensino superior e mascarar as estratégias da distinção académica atreladas aos desígnios conjunturais da política educativa, ou, se preferirmos, de uma peça competitiva no xadrez do emergente mercado educacional. Porém, outro flanco reflexivo se abriu no equacionamento dos percursos de transição dos alunos “excelentes” e que se traduziu na convocação das dimensões simbólico-culturais dos jovens enquanto alunos. Isto é, a hipótese de que a descoincidência dos resultados escolares entre os dois níveis de ensino resultaria de um afrouxamento das práticas de estudo nesta fase de vida, em muitos casos poderá ter correspondência com um processo de conquista de maior autonomia face ao espaço familiar e face aos limites impostos pelo anterior “ofício de aluno” (Almeida, Vieira e Alves, 2013). No fundo, poderemos admitir que o jovem enquanto aluno, que marcou o ensino secundário, daria agora lugar ao aluno enquanto jovem, vivendo um período de intensa experiência pessoal e social balizado pela socialização num futuro que se vai desidealizando, mas que é



temporariamente amortizado pela envolvimento em novos desafios da cultura académica e estudantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2008). Insucesso escolar: O caso das transições para o ensino superior. In M. Filomena Mendes, M. Luís Pinto & M. L. Bandeira (Orgs.). *O declínio demográfico. Que mudanças? Actas do III Congresso Português de Demografia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Demografia, 15 pps.

Almeida, Ana N., Vieira, M. M., & Alves, N. (2013). Ponto de chegada ou (novo) ponto de partida? Entrada na universidade, experiência estudantil e dilemas da individualização. In A. N. Almeida (Coord.). *Sucesso, insucesso e abandono na Universidade de Lisboa. Cenários e Percursos* (pp. 53-92). Lisboa: Educa.

Despacho Normativo nº102/90 de 12 de Setembro. Diário da República nº211/90 – I Série. Ministério da Educação.

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.

Palhares, J. A. (2013). A excelência académica na escola pública: quotidianos escolares e não-escolares de jovens enquanto alunos. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia: Inclusão e excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais (em publicação).

Palhares, J. A., & Torres, L. L. (2012). Governação da escola e excelência académica: as representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira*, Edição especial, Rio de Janeiro, 234-258.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Torres, L. L. (2013). A ritualização da distinção académica: o efeito cultura de escola. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia: Inclusão e excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais (em publicação).

Vieira, M., M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: Percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 45-70.

ⁱ - Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd), intitulado *Entre Mais e Melhor escola: A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa*.

PERCURSOS FORMATIVOS E TRANSIÇÕES PROFISSIONAIS: O CASO DOS DIPLOMADOS EM FORMAÇÃO, TRABALHO E RECURSOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Leonor TORRES | leonort@ie.uminho.pt

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

No atual panorama educativo é notória a presença de um alicerce político, de base supranacional, que sustenta a ideia de que os perfis de formação se devem adequar às exigências de um mercado de trabalho globalizado e hipercompetitivo. O caso específico do ensino superior não escapou a esta tendência dominante, sendo visível a preocupação crescente com a taxa de empregabilidade após conclusão do curso. Nesta comunicação pretende-se debater a relação entre o perfil de formação e o perfil de competências requerido pelo mercado de trabalho na área científica dos recursos humanos. Para ilustrar os sentidos desta relação mobilizamos um *corpus* empírico constituído por três fontes de informação: i) planos oficiais dos cursos de pós-graduação enquadrados nesta área oferecidos pelas instituições de ensino superior portuguesas, públicas e privadas, no ano de 2012-2013; ii) inquéritos por questionário aos alunos do Mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho; iii) entrevistas aos recém diplomados do mesmo curso. O confronto entre o percurso e o perfil de formação e o processo de transição para o mercado de trabalho permitiu discutir as (des)articulações e as (in)compatibilidades entre estes dois universos, bem como sustentar uma reflexão sobre a função político-estratégica das instituições de ensino na construção dos projectos educativos e formativos nas sociedades contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: perfil formativo, transição profissional, mercado de trabalho



INTRODUÇÃO

No atual panorama educativo é notória a presença de um alicerce político, de base supranacional, que sustenta a ideia de que os perfis de formação se devem adequar às exigências de um mercado de trabalho globalizado e hipercompetitivo. O caso específico do ensino superior não escapou a esta tendência dominante, sendo visível a preocupação crescente com a taxa de empregabilidade após conclusão do curso.

Nesta comunicação pretende-se debater a relação entre o perfil de formação e o perfil de competências requerido pelo mercado de trabalho na área científica dos recursos humanos. Para ilustrar os sentidos desta relação mobilizamos um *corpus* empírico constituído por três fontes de informação: i) planos oficiais dos cursos de pós-graduação enquadrados nesta área oferecidos pelas instituições de ensino superior portuguesas, públicas e privadas, no ano de 2012-2013; ii) inquéritos por questionário aos alunos do Mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho; iii) entrevistas aos recém diplomados do mesmo curso.

O confronto entre o percurso e o perfil de formação e o processo de transição para o mercado de trabalho permitiu discutir as (des)articulações e as (in)compatibilidades entre estes dois universos, bem como sustentar uma reflexão sobre a função político-estratégica das instituições de ensino na construção dos projectos educativos e formativos nas sociedades contemporâneas.

1. ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tomando por referência os trabalhos que apresentei em diversos eventos científicos sobre a relação entre a educação e o mercado de trabalho (cf. Torres, 2012), aprofundo nesta comunicação algumas vertentes mais específicas, apoiada numa análise simultaneamente mais extensiva (dos planos dos cursos de pós-graduação oferecidos a nível nacional) e mais intensiva (dos diplomados de um curso específico da Universidade do Minho).

O estudo extensivo recaiu sobre os diversos planos de estudos dos cursos de pós-graduação oferecidos pelas instituições do ensino superior, de natureza pública, privada e politécnica, na área dos recursos humanos, no ano letivo de 2012-2013 (n=18), com o objetivo de identificar os perfis de formação dominantes. O estudo intensivo incidiu sobre uma amostra constituída por 23 diplomados do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho. Neste segundo momento, a apreensão das representações dos estudantes sobre a sua vivência e trajetória formativa constituiu uma linha privilegiada para melhor enquadrar e compreender o processo de transição para o mercado de trabalho.

A constituição do *corpus* empírico implicou a mobilização de duas técnicas de pesquisa: i) a análise documental aos 18 planos de estudos e aos respetivos programas das unidades curriculares, complementada pela técnica de análise de conteúdo de tipo categorial; ii) a entrevista semi-estruturada aos diplomados do mesmo curso. A leitura prévia ao conteúdo dos documentos permitiu sintetizar em macro-categorias os diferentes tópicos e enfoques privilegiados em cada curso. A partir desta sinopse foi possível apreender o perfil formativo



presente em cada curso como também identificar, na globalidade, os traços do perfil formativo dominante. No que respeita à operacionalização da entrevista, dos 30 diplomados que concluíram o curso, realizando o estágio curricular e defendendo o respetivo relatório em provas públicas, 23 foram entrevistados, tendo todos eles respondido ao mesmo roteiro constituído por 54 questões: 20 optaram por responder por escrito e apenas 3 preferiram a modalidade de entrevista presencial¹.

2. PERFIS DE FORMAÇÃO DOMINANTES A NÍVEL NACIONAL

O quadro 1 apresenta um conjunto de informações acerca do perfil formativo proposto pelas mais variadas instituições de ensino superior públicas (universitário e politécnico) e privadas, que abriram cursos de mestrado (2º ciclo) na área dos recursos humanos, no ano letivo de 2012/2013. Do ponto de vista de uma análise global, *os métodos, as técnicas e as estratégias de recursos humanos* constituem o domínio técnico-científico mais valorizado, concentrando um diversificado leque de unidades curriculares, na sua maioria de cariz obrigatório. Sendo algumas delas emblemáticas desta área de intervenção - como o direito do trabalho, higiene, segurança e saúde no trabalho, avaliação e consultoria, liderança e gestão estratégica, avaliação de desempenho e de competências, entre muitas outras - a maioria das matérias propostas visam preparar o aluno para o desenvolvimento de competências de ação, mobilizando para o efeito diversas ferramentas e diferentes tipos de saber. Embora situados a grande distância deste primeiro domínio, os saberes relacionados com a *teoria organizacional/empresarial* figuram em segundo lugar, com o maior número de unidades curriculares centradas nas questões da mudança e desenvolvimento das organizações. De pendor mais teórico e analítico, os tópicos programáticos privilegiam o conhecimento da estrutura organizacional e do comportamento humano a partir de um olhar multiparadigmático, pese embora a valorização de um enfoque marcadamente funcionalista na análise das organizações de trabalho. O campo das *metodologias da investigação/intervenção* representa o terceiro domínio mais frequente nos planos de estudo, verificando-se, contudo, a sua total ausência em dois projetos de ensino. De inspiração marcadamente quantitativa, o *design* de investigação mais valorizado, assim como o tipo de métodos e técnicas de pesquisa dominantes, enquadram-se no paradigma positivista/tradicional.

Referência, por último, aos três domínios menos valorizados: as *políticas públicas, emprego e trabalho*, que apenas apresenta alguma centralidade no curso proposto pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto; a *conceção, gestão e avaliação da formação*, representando um domínio com diminuta incidência nos planos de estudos, com a exceção do curso proposto pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UM), onde constitui o domínio mais importante; por fim, as ferramentas relacionadas com as *novas tecnologias e sistemas de informação e outras competências transversais*, obtiveram a atenção apenas de cerca de metade dos cursos analisados.



3. O PROJETO DE FORMAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (IE)

Sombreado a cor laranja no quadro 1, o projeto de formação apresentado pelo IE-UM assenta num perfil diferente dos demais, privilegiando como núcleo central o campo da educação e formação nas suas múltiplas vertentes: conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação. Ao propor um enfoque interdisciplinar sobre o campo das organizações de trabalho propicia a construção de um olhar holístico sobre a realidade profissional, permitindo, desta forma, uma compreensão dos efeitos de determinadas opções estratégicas, assim como uma capacidade de identificar caminhos alternativos mais consentâneos com a ideia de um projeto de democratização organizacional. Por outro lado, a inscrição na matriz (inter)disciplinar da Educação assenta no pressuposto de que o eixo das ciências da gestão, de natureza mais técnica e funcional, deve articular-se com outras valências, de cariz mais sociológico e educativo, que aprofundem um olhar crítico sobre o funcionamento das organizações de trabalho, nos domínios das políticas de educação e formação ao longo da vida, na organização e gestão de projetos e planos de formação em contexto de trabalho e na sua relevância para a promoção da participação dos trabalhadores e para a construção da sua autonomia individual e coletiva.

A subordinação das funções técnicas às funções políticas e estratégicas da organização, remete para um perfil formativo mais preocupado com o desenvolvimento de capacidades de análise e interpretação crítica de situações e contextos de trabalho, com competências de desocultação das lógicas e racionalidades que presidem às práticas de formação e gestão de recursos humanos, mas igualmente capaz de construir alternativas às políticas de educação, formação, organização do trabalho e gestão de recursos humanos.



Quadro 1 - Cursos de Mestrado (2º ciclo) na área de Recursos Humanos no contexto nacional (2012-2013)
Caracterização do perfil formativo

SABERES E COMPETÊNCIAS (Planos de curso)	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR																			
	Ensino Superior Público Universitário									Pol.	Ensino Superior Privado Universitário									Total
	ISCTE BS	ISCTE ECHS	ISCTE Indeg	IE UM	EEG UM	FEUP	ESCE Set.	ISEG UTL	IESCSP UTL	ISG Tomar	ISM Maia	ISG Lisboa	ISLA Leiria	ISLA Lisboa	ISLA Sant.	INUAF Loulé	ISMT Coimb.	ULus. Lisboa		
Teoria organizacional/empresarial	1	2	1	1	2	3	2	3	1	1	1	3	2	4	2	--	5	2	36	
Paradigmas da organização /Sociologia das org.				X		X	X	X				X					X	X	7	
Mudança e desenvolvimento organizacional		O	X			X		X		X		X	X	X			X		9	
Comportamento organizacional	X	X			OX			X	X			X		X			X	X	10	
Relações industriais																	O		1	
Psicologia em contexto organizacional											X						O		2	
Inovação e organização						O						X	X	X					4	
Estratégia empresarial							X					X		O					3	
Políticas públicas, emprego e trabalho	--	2	--	1	--	4	1	--	2	--	--	--	--	--	--	--	1	--	11	
História económica e social																	O		1	
Economia da empresa / recursos humanos		X				X			X										3	
Economia do trabalho		X				XX													3	
Políticas de emprego e inserção profissional				X			X												2	
Relações coletivas de trabalho						X			X										2	
Métodos, técnicas, estratégias de gestão RH	9	3	9	4	13	9	4	9	7	7	10	5	4	7	4	9	9	4	126	
Liderança, gestão e negociação de conflitos	X		X		O	X	X	O	X	X	X	X				X	X	X	13	
Higiene, saúde e segurança no trabalho	X		X	O	O	X					O						O		7	
Protocolo e assessoria																	O		1	
Comunicação, E-marketing e marketing global					OO						X						X		4	
Direito do trabalho		X	X	O	O	XO		OX	X	X						X	O		12	
Avaliação psicológica de recursos humanos											O						O		2	
Instrumentos /aplicações gestão operacional RH	XO				X			XX		X						XX	X		9	
Gestão estratégica de recursos humanos	X	X	X	X	X	XX	X	X	X	X	XX	X	XXX	X	XXX	XX		X	24	
Gestão internacional de recursos humanos	X		X		X	X	X		X								O		7	



Avaliação desempenho, competências, carreiras e sistemas de recompensa		O	X					X	XX	X	X	XX		XX					11
Contabilização e avaliação do capital humano/introdução às finanças			X		OO	O								X		X			6
Fundamentos de recursos humanos			X								X								2
Recrutamento, selecção e orientação vocacional			X						X							X		X	4
Gestão do conhecimento							X			X	X						O	X	5
Igualdade de oportunidades e gestão da diversidade								O						XO					3
Ética em gestão empresarial/recursos humanos					O	O		X		X	X	X	X		X	X			9
Consultoria/auditoria de gestão e construção plano de negócios	X				O									X					3
Gestão de valor e de processos	O																		1
Gestão da qualidade de recursos humanos	X			O	O														3
Conceção, gestão e avaliação da formação	--	--	1	5	1	--	--	1	--	--	1	--	--	--	--	--	1	1	11
Gestão da formação e desenvolvimento			X	XO	X			X			X						O		7
Técnicas de avaliação, validação e financiamento da formação				X														X	2
Políticas de educação/ formação ao longo da vida				X															1
Sociologia da educação e da formação				X															1
Metodologia da Investigação e gestão de projetos	3	2	--	1	2	1	2	1	3	1	--	2	2	2	2	1	2	1	28
Metodologia da investigação em ciências sociais	X	X		X	X	X	X	X	XX	X		X	X	X	X	X	X	X	17
Gestão de projetos	O						X										O		3
Métodos quantitativos / Análise de dados	X	X			O				X			X	X	X	X				8
Novas tecnologias/sistemas de informação/outras competências transversais	1	--	--	--	1	2	--	2	1	--		--	--	1	--	1	2	--	11
Sistemas de informação de apoio à decisão																	X		1
Criatividade e inovação								O								X	O		3
Empreendedorismo e criação de empresas	O				O	O			X										4
Gestão de equipas					O			X						O					3
Trabalho Final de Curso (2º ano curricular)	1	1	--	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	25
Projeto/Dissertação de Mestrado	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
Estágio Curricular / Projeto de Estágio				X		X	X	X	X	X		X		X			X		9

Fonte: Planos de Estudo de 18 cursos de mestrado (2º ciclo) da área dos Recursos Humanos, em funcionamento em instituições do ensino superior, no ano letivo 2012/2013. Pesquisa efetuada na internet, em novembro de 2012.



Legenda:

INSTITUIÇÃO DE ENSINO

ISCTE BS - ISCTE – IUL Business School
ISCTE ECESH - ISCTE – IUL Escola de Ciências Sociais e Humanas
ISCTE Indeg - Instituto para o Desenvolvimento da Gestão Empresarial do ISCTE
IE – UM – Instituto de Educação da Universidade do Minho
EEG – UM – Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho
FEUP – Faculdade de Economia da Universidade do Porto
ESCE - Set. - Escola Superior de Ciências Empresariais (Setúbal)
ISEG/UTL – Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa
IESCSP – UTL - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa
ISG Tomar - Escola Superior de Gestão de Tomar
ISM Maia - Instituto superior da Maia
ISG Lisboa - Instituto Superior Gestão (Lisboa)
ISLA Leiria - Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria
ISLA – Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa
ISLA Sant. - Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém
INUAF – Instituto Superior Dom Afonso III (Loulé)
ISMT – Instituto Superior Miguel Torga (Coimbra)
ULus. – Universidade Lusíada (Lisboa, Porto e V.N. Famalicão)

DESIGNAÇÃO DO CURSO

Human Resources Management
Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos
Gestão de Recursos Humanos (Executivo)
Formação, Trabalho e Recursos Humanos
Gestão de Recursos Humanos
Economia e Gestão de Recursos Humanos
Gestão Estratégica de Recursos Humanos
Gestão de Recursos Humanos
Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos
Gestão de Recursos Humanos
Gestão estratégica de Recursos Humanos
Gestão do Potencial Humano
Gestão de Recursos Humanos
Gestão de Recursos Humanos
Gestão de Recursos Humanos
Gestão de Recursos Humanos e comportamento organizacional
Gestão de Recursos Humanos e Análise Organizacional

X – UC obrigatória
O – UC opcional



4. PERCURSOS FORMATIVOS: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES

O quadro 2 apresenta o perfil sociográfico dos 23 diplomados do Mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos (MFTRH) do IE-UM. Em traços gerais, estamos perante um grupo maioritariamente feminino e solteiro, muito jovem (menos de 30 anos), residente em Braga e nos concelhos limítrofes e detentores de uma licenciatura em Educação obtida na Universidade do Minho. Este grupo de diplomados representa as primeiras gerações de alunos da Licenciatura em Educação pós-bolonha que, logo após a conclusão do 1º ciclo, ingressaram numa das três áreas de especialização do 2º ciclo correspondente. Detentores de médias de licenciatura situadas entre o 14 e o 16, este grupo concluiu a sua formação pós-graduada há menos de 4 anos.

Quadro 2 - Perfil sociográfico dos diplomados

Variáveis	Fi
Género	Feminino: 19 Masculino: 3
Idade	23-25 = 9 26-35 = 9; Mais 40 = 4
Estado Civil	Solteiros: 16 Casados: 5 Viúvo: 1
Residência (concelho)	Braga: 8 Viana do Castelo: 2 Fafe: 2 Outros concelhos próximos de Braga (Amares, Monção, Arcos de Valdevez, Matosinhos, Póvoa de Lanhoso, Esposende, Barcelos, Maia): 8 Inglaterra: 1 Madeira: 1
Licenciatura/Universidade	Educação (UM): 19 Educação Social (ESE – IPP): 1 Bi-Etápica em RH (ISCET): 1 Enfermagem e Psicologia (UM): 1
Ano de conclusão	1984 e 1998 = 1 2003 – 2006 = 4 2007 – 2009 = 17
Média final do curso	Média = 15
Ano de conclusão do mestrado	2007-2009 = 6 2010-2011 = 15 2012 = 1
Média final do curso	Média = 16,3

Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

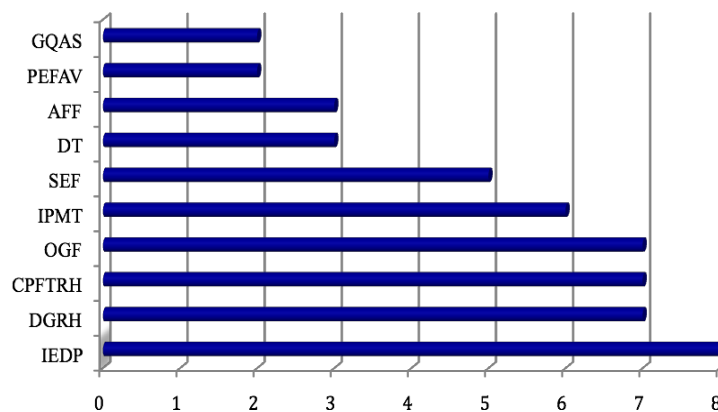
O percurso formativo destes diplomados reflete de forma clara os novos condicionalismos decorrentes da implementação do modelo de Bolonha. Questionados sobre as razões para a entrada naquele curso, os diplomados apontam, em primeira linha, a necessidade de aprofundar conhecimentos e complementar a formação genérica obtida no 1º ciclo (8 respostas), a ideia de maior empregabilidade e de abertura de novos horizontes profissionais (8 respostas), a possibilidade de realizar um estágio (6 respostas) e o gosto e interesse pela área da formação e recursos humanos (3 respostas). É visível uma postura instrumental face à formação, ditada sobretudo pela necessidade de adquirir competências específicas numa



determinada área e de aceder ao mercado de trabalho, por via do estágio. De notar ainda que, no plano da vida académica, este grupo restringiu a sua vivência ao domínio meramente formal, já que apenas 6 entrevistados referem ter participado nas estruturas da Universidade, designadamente em atividades relacionadas com o Núcleo de Estudantes em Educação (NEDUM).

As perceções dos diplomados a respeito das unidades curriculares consideradas mais relevantes para a sua formação apontam para a valorização das áreas nucleares do curso: em primeiro lugar, a investigação e desenvolvimento de projetos e, logo a seguir, as áreas mais estreitamente relacionadas com os recursos humanos e a formação em contexto de trabalho. Os testemunhos dos entrevistados evidenciam uma associação clara entre a valorização dos conteúdos da unidade curricular, o desempenho do corpo docente e a natureza prática das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Gráfico 1 – Unidades curriculares consideradas mais importantes



Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

Legenda: IEDP – Investigação em Educação e Desenvolvimento de Projetos; DGRH – desenvolvimento e Gestão de Recursos Humanos; CPFTRH – Contextos e Práticas de Formação, Trabalho e Recursos Humanos; OGF – Organização e Gestão da Formação; IPMT – Inserção Profissional e Mercado de Trabalho; SEF – Sociologia da Educação e Formação; DT – Direito do Trabalho; AFF – Avaliação e Financiamento da Formação; PEFVAV – Políticas de Educação e Formação ao Longo da Vida; GQAS – Gestão da Qualidade e Auditoria de Serviços.

Convidados a efetuar um balanço crítico sobre o modo de funcionamento do curso, os entrevistados destacaram como principais pontos fortes a relevância científica do curso, a possibilidade de realizarem um estágio numa instituição de trabalho e a competência científica e pedagógica da equipa docente, entre outros aspetos assinalados no quadro 3. Conscientes das dificuldades em aceder ao mercado de trabalho, os diplomados sublinharam várias vezes ao longo da entrevista a importância do estágio, associado a uma boa preparação científica na área de especialização. Esta perceção é ainda mais clara quando enunciam como pontos fracos do curso, o “excesso de teoria e a ausência de contextualização prática” existente em algumas unidades curriculares que tendem a repetir os conteúdos já abordados no 1º ciclo.



Pontos Fortes	Fi	Pontos fracos	Fi
Relevância científica <ul style="list-style-type: none">• Plano de estudos relevante• Riqueza nos temas abordados• Conhecimentos na área da formação	8	Excesso de teoria e ausência de contextualização prática	7
Estágio	6	Repetição de conteúdos da licenciatura e conteúdos pouco inovadores	6
Competência científica e pedagógica dos docentes	5	Défice de unidades curriculares focadas na área dos recursos humanos	2
Transversalidade das áreas científicas, por via da colaboração de outras escolas da UM	4	Pouca visibilidade do curso e pouco dinamismo do IE ao nível do MT	1
Acesso ao mercado de trabalho	3		
Convívio com colegas mais experientes	2		

Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

Integrado no 2º ano do curso, o estágio desenvolve-se sob a supervisão de um orientador científico designado pela Universidade do Minho e de um acompanhante indicado pela instituição de estágio. O levantamento das instituições onde decorreram os 30 estágios e a sua agregação em macro-categorias (cf. Gráfico 2), permite registar as seguintes tendências gerais: i) a grande diversidade de instituições e de distintos contextos de trabalho; ii) a preferência pelas organizações educacionais, com destaque para as escolas/institutos profissionais e centros de formação; iii) a relativo interesse pelos contextos empresariais e o retraimento do setor público/estatal; iv) a abertura da Universidade do Minho como instituição de acolhimento de estágios. De realçar que cerca de 50% dos diplomados realizaram o seu estágio na cidade de Braga, sendo que os restantes se distribuíram por concelhos próximos da sua residência (Barcelos, Viana do Castelo, Vila Verde, Amares, Póvoa de Lanhoso, entre outros).

Gráfico 2 – Instituições de estágio (n=30)



Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

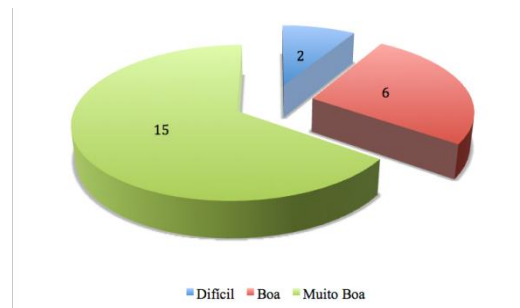
Apesar da grande diversidade dos contextos de estágio, os projetos de intervenção convergiram para duas áreas fundamentais: a formação/educação e a gestão de recursos humanos. A primeira, sobre a qual incidiu a grande maioria dos projetos de investigação e intervenção, abrange um leque de enfoques muito variados, desde a análise de necessidades, à gestão e avaliação do impacto da formação, nas suas múltiplas modalidades (formal, não-



formal e informal). A segunda, de incidência residual, reporta-se a projetos voltados para a avaliação do desempenho, para a descrição e desenho de funções e para a análise de processos e contextos de trabalho.

Na ótica dos entrevistados, a integração no local de estágio foi muito bem conseguida (cf. gráfico 3), tendo sido a maioria acolhida de forma adequada pelos responsáveis. Em termos de mobilização de competências desenvolvidas ao longo do curso, destacaram a importância das metodologias da investigação e os conhecimentos na área da formação. Esta visão retrospectiva da experiência de estágio vem reforçar a ideia de que os projetos desenvolvidos incidem mais na investigação e menos na intervenção, facto várias vezes aludido como um aspeto a merecer reflexão por parte da coordenação do curso. A leitura que efetuamos a um número significativo de Relatórios de Estágio vem reforçar esta ideia de relativa colagem ao modelo de dissertação académica, sendo evidentes as dificuldades em conciliar as lógicas de intervenção profissional com o modelo de investigação convencional.

Gráfico 3 – Integração na instituição de estágio (n=23)

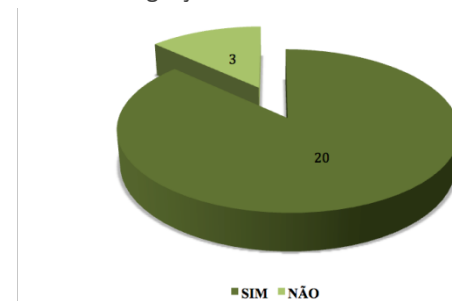


Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

5. DO ESTÁGIO AO MERCADO DE TRABALHO

Dos 23 diplomados inquiridos, apenas 3 referem estar na condição de desempregados, todos eles há menos de um ano. Os restantes 20 diplomados encontram-se a exercer uma atividade profissional em contextos de trabalho diversos e na região do Minho, com prevalência para a cidade de Braga.

Gráfico 4 – Integração no mercado de trabalho (n=23)



Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

Os dados constantes no quadro 4 apresentam informações sobre a inserção no mercado de trabalho, revelando o percurso de continuidade ou mudança em relação à instituição de estágio, bem como a natureza dos cargos ocupados e do vínculo laboral. Algumas tendências



significativas são perceptíveis: i) a grande diversidade de instituições e contextos de trabalho, com destaque para a região do Minho; ii) a concentração de atividades profissionais na área da formação; iii) a integração profissional na instituição de estágio em quase 50% das situações (cf. casos sombreados); a prevalência de vínculos laborais precários. Em todo o caso, é possível confirmar uma elevada taxa de inserção profissional, sendo as funções e cargos desempenhados consentâneos com a área específica da formação pós-graduada.

Quadro 4 – Transição para o mercado de trabalho

	Instituição de estágio	Instituição de trabalho	Cargo ocupado	Vínculo
1	Escola de Economia e Gestão da Univ. Minho	Agresta-Ass. Agricultores do Minho (Monção)	Coordenadora formação e mediadora cursos EFA	Trabalhadora independente
2	Escola de Economia e Gestão da Univ. Minho	Checklist, Global Management Solutions, Lda (Arcos de Valdevez)	Coordenadora Pedagógica	Contrato a tempo certo
3	Serviços Académicos da Univ. Minho	Restauração - estrangeiro		
4	Câmara Municipal Fafe	Escfop - Escola de Formação Profissional (Guimarães)	Coordenadora Pedagógica	Contrato a tempo certo
5	Lar de Santa Cruz - Braga	Lar de Santa Cruz - Braga	Técnica de formação	Contrato a termo certo
6	Centro Hospitalar do Médio Ave	Centro Hospitalar do Médio Ave	Coordenadora da formação	Contrato a tempo indeterminado
7	Município de Amares	Município de Amares	Técnico superior (área de RH)	Contrato a tempo indeterminado
8	Câmara Municipal de Braga	Câmara Municipal de Braga	Assistente técnico	Contrato a tempo indeterminado
9	Mais Pessoa - Centro de Intervenção Psicológica e Desenv. Educativo	Centro Novas Oportunidades da Escola Básica e Secundária de Barroelas.	Assistente Técnico Administrativa.	Contrato a tempo certo
10	EPAVE - Escola profissional do Alto Ave	Empresa de formação	Formadora	Contrato a tempo certo
11	Escola do Comércio do Porto	Escola do Comércio do Porto	Mediadora sócio-profissional – Cursos EFA, Formadora CEF e ensino profissional	Trabalhadora independente
12	FVForm - Formação Profissional	FVForm - Formação Profissional	Coordenadora da formação	Contrato a tempo certo
13	Instituto Empresarial do Minho	Instituto Empresarial do Minho – Oficina de competências	Coordenadora da formação	Contrato a tempo certo
14	ETAP - Escola Profissional de Viana do Castelo	Intermarché (Viana do Castelo)	Responsável pela seção de líquidos e operadora de caixa	Contrato a tempo certo
15	Assoc. Com. e Ind. de Fafe, Cab. Basto e Cel. Basto	CIEd - UM	Bolseira de investigação	Contrato a tempo certo
16	Assoc. Comercial e Industrial de Barcelos (ACIB)	CIEd - UM	Bolseira de investigação	Contrato a tempo certo
17	ADLML - Associação para o Desenvolvimento Local do Minho e Lima (Viana do Castelo)	Lilazes D'Ouro (Póvoa de Varzim)	Assistente comercial	Contrato a tempo certo
18	Process Advice Consultoria, Auditoria e Assessoria de Gestão, Lda.	Câmara Municipal de Ovar	Estagiário PEPAL (Prog. Estágos Administ. Local)	Contrato a tempo certo
19	Empresa de Águas,	Igreja de Jesus Cristo SUD em	Coodenador de formação	Contrato a tempo



	Efluentes e Resíduos de Braga – Emp. Municipal	Portugal (Porto)		indeterminado
20	Inst. Português de Oncologia - Porto	Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia/Espinho	Técnica Superior de Segurança e Higiene	Contrato a tempo certo

Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

Na sua globalidade, os dados recolhidos revelam a presença de percursos de transição plurais, refletindo a diversidade de instituições de trabalho, de funções profissionais exercidas e de estatutos sócio-profissionais ainda em construção. A multi-dimensionalidade inerente a este campo profissional parece propiciar, por outro lado, a individualização dos percursos e das biografias de vida, aspeto evidente nos discursos dos diplomados quando idealizam as suas carreiras profissionais. Por exemplo, o investimento na formação profissional e a intenção de criar o próprio negócio é diferentemente valorizado por estes diplomados. De igual modo, a forma como se posicionam em relação à mobilidade e à rotatividade profissional é claramente dissonante, traduzindo uma pluralidade de perspetivas face à carreira profissional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise efetuada aos projetos de formação e às trajetórias profissionais no campo específico dos Recursos Humanos revelou algumas tensões e contradições. Em primeiro lugar, o centramento da formação pós-graduada nas dimensões técnicas da gestão de recursos humanos e a desvalorização dos processos de educação e formação, parece estar em contraciclo com as competências requeridas pelas organizações do trabalho (cf. Torres, 2012). Em segundo lugar, a hegemonia de um modelo de formação mais voltado para as dimensões técnicas (Cf. Lima, 2007) parece contrariar a existência de percursos profissionais plurais e não-lineares, refletindo as próprias dinâmicas e assimetrias do mercado de trabalho. Estas constatações impelem à reflexão sobre qual o papel e o lugar deste profissional no atual cenário económico-social e, paralelamente, qual a matriz formativa a privilegiar na construção de um perfil mais transformador e menos executivo das diretivas globais.

Ao concebermos o profissional da formação e recursos humanos como um elo de mediação entre a força dos imperativos económicos da globalização e a salvaguarda da responsabilidade social e ético-política das organizações, teremos que privilegiar no plano formativo, o desenvolvimento de competências de análise política e organizacional, fundamentais para a criação e reinvenção de modelos alternativos de educação e formação. E esta capacidade de criação de novos modelos significa, fundamentalmente, o ensaio de novos processos formativos inspirados nas dinâmicas inerentes aos contextos de trabalho (cf. Correia, 2010), e não tanto na procura e réplica de novas modas formativas importadas de fora. Quando pensada e concebida em função das especificidades culturais da organização, o processo de educação e formação pode contemplar uma pluralidade de formatos, de modelos e de recursos potenciadores da transformação sociolaboral numa direcção norteada por princípios mais humanistas e democráticos (Torres, 2001; Estêvão, Gomes, Torres & Silva, 2006; Estêvão, 2012). De acordo com este alinhamento, as metodologias de investigação e de intervenção de cariz mais qualitativo revelam-se ferramentas muito importantes na recolha, análise e interpretação de contextos, de situações específicas e, de um modo mais amplo, das organizações de trabalho. Algumas destes métodos e técnicas de investigação com menos tradição em Portugal, como por exemplo, a investigação-acção, a técnica de Delfos, os círculos de estudo, os grupos de discussão e as histórias de vida, quando recontextualizadas na



especificidade de cada caso, podem vir a constituir-se, durante a sua *démarche* no tempo e no espaço, em processos de aprendizagem colectiva. Por outras palavras, ao mesmo tempo que cumprem a função de recolha sistematizada de dados, acabam por potenciar situações de aprendizagem significativa para os participantes envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Correia, J. A. (2010). Trabalho e formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação & Realidade*, 35 (1), 19-33.

Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

Torres, L. L. (2001). A cultura organizacional na (re)conceptualização da formação em contextos organizacionais. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 119-150.

Estêvão, C. V. (Coord.), Gomes, C. A., Torres, L. L. & Silva, P. (2006). *Políticas e práticas de formação em organizações empresariais portuguesas. Relato de uma investigação*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Estêvão, C. V. (2012). Cidadania organizacional, justiça e lógicas de formação. In C. V. Estêvão (Coord.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade* (pp. 203-227). Curitiba: Editora CRV.

Torres, L. L. (2012). Educação e Trabalho. Lógicas de formação e perfil de competências no campo dos recursos humanos. In C. V. Estêvão (Coord.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade* (pp. 105-144). Curitiba: Editora CRV.

¹ - Uma nota de agradecimento aos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Educação, da unidade curricular *Educação e Trabalho* (ano letivo 2011/2012), que de forma empenhada e profissional colaboraram na realização e transcrição das entrevistas.

EXERCÍCIOS DO PENSAR: IMPRESSÕES DA ILHA GRANDE ENTRE AFECTOS E PERCEPTOS DE SEUS JOVENS ESTUDANTES

Dagmar de Mello e SILVA I dag.mello.silva@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE/IEAR

Maria Onete Lopes FERREIRA I molferreira@id.uff.br

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE/IEAR

RESUMO

Este texto procura expressar em palavras o que consideramos uma experiência sensível. Proposta teórico/metodológica que almeja uma dimensão ética/estética na medida em que o uso de dispositivos estéticos possam desdobrar-se naquilo que de Michel Foucault situou em seu terceiro eixo de estudo - o sujeito ético. Falamos da possibilidade de pensarmos caminhos que nos conduzam a uma Estética da Existência livre. A partir dos olhares dos sujeitos envolvidos na pesquisa/extensão/ensino e que foram expressos, especialmente em fotografias, mas também em falas mediante entrevistas. Acreditamos ser esta uma possibilidade de entendermos estilos de existência tão diferentes uns dos outros quanto possível num mesmo momento e em espaços territoriais próximos. Parece ser esta uma referência que deveria nortear as investigações daqueles que se preocupam com um mundo melhor. As imagens carregam mais que registros históricos de um território e de um tempo datado, trazem também sentidos atribuídos ao espaço e às relações que os protagonistas emprestam tanto às suas existências, quanto ao modo produtivo de estar no mundo, em um território ao mesmo tempo inserido no universo cósmico dito global e ironicamente muito particular. Neste sentido as imagens revelam modos de vida que, se de um lado tem as marcas do presente, de outro revela a permanência de traços das formas de produzir a vida material já superadas historicamente.

PALAVRAS-CHAVE: experiência estética, dispositivos, estéticas da existência



Aprendi que o artista não vê apenas. Ele tem visões. A visão vem acompanhada de loucuras, de coisinhas à toa, de fantasias, de peraltagens. Eu vejo pouco. Uso mais ter visões. Nas visões vêm as imagens, todas as transfigurações. O poeta humaniza as coisas, o tempo, o vento. As coisas, como estão no mundo, de tanto vê-las nos dão tédio. Temos que arrumar novos comportamentos para as coisas. E a visão nos socorre desse mesmal.

Videntes não ocupam o olho para ver – mas para transver

Manoel de Barros

Damos início a esta reflexão buscando no poeta alguns traçados possíveis para uma questão que nos foi apresentada como desafio de pensamento e que vem recorrentemente nos instigando a pensar as relações que estabelecemos com as imagens no tempo atual: - *Poderiam as imagens contemporâneas salvar as coisas de sua crescente miséria?* (Peixoto, 2003, p. 216).

Diante do impasse que a questão nos colocou, tomamos como desafio tentar construir meios que atendessem a provocação do autor da questão, dando materialidade à proposta do poeta. Assim, “*provocar visões*” e desconstruir “*olhares naturalizados*” passou a ser um dos desafios em nossas ações de pesquisa e extensão. Sobretudo quando optamos por tomar como referência os estudos de Michel Foucault (1979/1984) que situou sua obra em três diferentes eixos: o eixo epistemológico (saberes e verdade), o eixo político (o poder) e finalmente um terceiro eixo ético (o sujeito ético), tema esse que vem norteando nossos percursos de pesquisa e extensão numa escola pública do ensino básico situada na Baía de Ilha Grande em Angra dos Reis – Rio de Janeiro.

Desde o início das atividades, temos nos preocupado, no dizer do poeta; em *fugir do tédio como as coisas estão no mundo, ocupando meu olhar a fim de transver* modos de provocar deslocamentos nos quais as pessoas possam se enxergar como sujeitos historicamente produzidos e construir outros modos de se constituírem existencialmente.

Consideramos que a proposta de pensar uma Estética da Existência foi o maior legado que Foucault (1984) poderia ter deixado como herança para nós. A possibilidade de estilos de existência tão diferentes uns dos outros quanto possível, nos parece o principal aspecto que deve nortear as investigações daqueles que se preocupam em “*salvar as coisas de sua crescente miséria*”. Vale ressaltar que não se trata de intenções pretenciosas, posto que o que desejamos é unicamente recorrer a este método como possibilidade utópica necessária para aqueles que insistem em lutar e acreditar em um mundo melhor.

Os primeiros passos desse percurso têm procurado transitar pelos espaços/tempos nos quais as “*coisinhas à toa*” ajudam a entender algumas tecnologias do eu, encontrar os elementos que se fixam numa moral que estabelece jogos de verdades na relação de si para si e na constituição de si mesmo como sujeito, dificultando *visões* de si e do outro. .

Entendemos que questionar o modo como as práticas do contemporâneo nos atravessam enquanto sujeitos, pode ser um caminho que *nos socorra do mesmal e nos ajude a arrumar novos comportamentos para as coisas*.



O desafio, então, consistiria em deixar de olhar para isso ou aquilo e abrir-se às múltiplas visões que vêm as imagens em suas transfigurações, humanizando as coisas, o tempo, o vento, tal qual poeta. O que implica expor-se ao contágio pelo que nos parece estranho, ao encontro com o desconhecido naquilo que antes nos parecia natural. Só assim poderemos nos assombrar com o mundo sem temer perder-se na multiplicidade de possibilidades que constitui a vida.

As escutas e visões que temos vislumbrado, sejam a partir de nossas pesquisas em escolas, sejam através do exercício profissional, como professoras em cursos de graduação de Licenciaturas e Pedagogia, nos conduziram a acreditar numa *“arquitetura que abre para o homem portas por-onde, jamais portas-contra; por onde”* se produzam desvios e reapropriações de realidades que em princípio podem parecer dadas. Enfrentamentos, não de ordem macro políticas, mas, processos de singularização próprios das *“diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver sua existência”* (Guattari, 2000, cit. in Marton & Silva, 2012: p.139).

Nossas ações vêm sendo tecidas nos princípios teóricos/metodológicos da pesquisa intervenção, que faz uso do método como estratégia que agrega o desvio como possibilidade de reorganização para o conhecimento. Princípios esses que se colocam como dispositivos, cujo compromisso é suscitar o reconhecimento da importância dos saberes e práticas locais e o diálogo com os saberes científicos que constituem a cultura acadêmica

A pesquisa intervenção, nessa perspectiva, designa uma conduta metodológica na qual o método se coloca como ferramenta, dispositivo que busca colocar em movimento o campo em que se atua, convocando todos os envolvidos à produção de novos conhecimentos. Trata-se de uma ação sustentada pelo coletivo, que assume a tarefa de pesquisar, questionar e analisar a história, os objetivos, a estrutura e o funcionamento das práticas sociais de um determinado grupo. Desse modo, essa proposta privilegia encontros com diferentes modos de vida que, de uma forma ou de outra, procuraram ou procuram escapar das armadilhas engendradas por representações que aprisionam os sujeitos a condições que nem sempre lhes são próprias, mas dadas por outrem.

Além disto, neste olhar investigativo estão presentes, também, outras contribuições que em nossas trajetórias de formação teórico-militantes foram nos dizendo sobre o mundo. Dizeres da ordem da compreensão e da possibilidade transformadora. Neste sentido, há no trabalho, tanto de extensão quanto de pesquisa que se desdobram igualmente em nossas práticas de ensino, o modo de ver o mundo pela ótica materialista histórica, ou seja, tal andar, ver e *transver* este mundo recortado no espaço territorial e temporal ocupado pelas praias da Ilha Grande, carrega as tintas de uma compreensão de sociedade estruturada em classes.

Nessa proposta em desenvolvimento e aqui refletida, os dispositivos contribuem, não só para *“reconhecer e desnudar as características que regulam as relações – mentais, temporais e espaciais – entre o espectador e a obra”*. (Bentes, 2007, p.16), mas como conceito que se tornou decisivo para pensar a estética e a narrativas em seus usos sociais. E aqui lembramos outra vez que entendemos estas relações acima de tudo como relações de classes.

Buscamos na perspectiva de Gilles Deleuze (1988) uma possibilidade conceitual em que os dispositivos se constituam por um conjunto multilinear, cujas linhas não circundam, amarram



ou delimitam os diferentes sistemas, ao contrário, são linhas que seguem em processos de desequilíbrio – linhas que se fiam em emaranhados e se desfiam em fluxos, afastam e se aproximam, na tensão entre forças. Linhas segmentares ou de fuga, molares ou moleculares, que atravessam, permeiam e colocam em movimento cartografias que engendram ou não processos de ruptura ligados à ordem da criação.

INDICAÇÕES DOS OLHARES CAPTADOS NAS IMAGENS DA ILHA GRANDE ATRAVÉS DOS AFECTOS E PERCEPTOS DE JOVENS ESTUDANTES DA ESCOLA GENERAL SYLVESTRE TRAVASSOS

Vivemos em um mundo saturado por imagens. Nos tempos atuais, a experiência virtual é exposta a tamanha quantidade de imagens que transbordam a nossa capacidade de ter *visões*. Isso porque as imagens parecem não nos dar tempo de fixá-las esteticamente, esvaecendo-se na memória de quem vê.

Foi, norteadas por essas considerações, que demos início à oficina de imagens com os alunos da Escola General Sylvestre Travassos. Para a realização da pesquisa foram distribuídas dez máquinas fotográficas digitais para uso coletivo, espontâneo e voluntário, pelos alunos dos últimos anos do ensino de segundo seguimento da escola em questão. As câmeras eram revezadas entre os estudantes de modo que o maior número possível deles pudessem captar suas visões sobre a Ilha. Essa oficina acabou culminando numa exposição na principal Casa de Cultura de Angra dos Reis, gerando, também, um filme curta metragem que documentou, nas vozes dos meninos e meninas que participaram da proposta, os afectos e perceptos gerados a partir dessa experiência.

Afectos e Perceptos como entendem Gilles Deleuze e Felix Guattari (2004), ao comentarem que quando pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações...

As sensações, como *perceptos*, não são percepções que remeteriam a um objeto (referência): se assemelham a algo, é uma semelhança produzida por seus próprios meios [...]. Se a semelhança pode impregnar a obra de arte, é porque a sensação só remete a seu material: ela é o *percepto* ou o *afecto* do material mesmo, o sorriso de óleo, o gesto de terra cozida, o *élan* do metal, o acorocado da pedra romana e o elevado da pedra gótica. [...] que é difícil dizer onde acaba e onde começa a sensação, de fato. Como a sensação poderia conservar-se sem um material capaz de durar, e, por mais curto que seja o tempo, este tempo é considerado como uma duração. O que se conserva, de direito, não é o material, que constitui somente a condição de fato; mas, enquanto é preenchida esta condição (enquanto a tela, a cor ou a pedra não virem pó), o que se conserva em si é o *percepto* ou o *afecto*. Mesmo se o material só durasse segundos, daria à sensação o poder de existir e de se conservar em si, na eternidade que coexiste com esta duração (216).

As imagens que motivaram esta reflexão e que constituíram o motivo da exposição já mencionada expressam-se por elas mesmas, deixando em nós, que participamos do processo, a sensação, o poder de perdurarem em nós, ainda ao término do trabalho produzido. Foi a partir do significado desta expressão que consideramos importante expor para o público uma parte das fotografias, bem como extrair delas algumas palavras para levar mais longe o resultado desta experiência.



Naquele momento, a fotografia poderia assumir, conceitualmente, a função do registro histórico, mas, foi muito mais. Significou fonte, testemunho, narrativa imagética de experiências singulares, mas de natureza coletiva, que expressam e produzem sentidos nas relações que os homens e mulheres estabelecem com os *territórios* que as imagens mostram, bem como nas relações uns com os outros. Estas imagens capturadas pelos jovens nativos deste território acenam para peculiaridades muito singulares. Certamente, ao retratarem o lugar em que vivem, além de expressarem suas percepções sobre as relações, em especial com a natureza presente no territórioⁱⁱⁱ, revelam que aquela realidade preserva traços de um tempo histórico já superado em quase todo o Brasil. Pode se colocar a título de exemplo a “casa de farinha” com as mesmas características dos primórdios da habitação no lugar, que remonta aos idos do século XVIII.

Buscar nas imagens fotográficas seu caráter de testemunho significa tratar de uma experiência por aproximação, nos moldes de Agamben (2008), ou seja, almeja-se compreender a estrutura do testemunho como um sistema de relação entre o dizível e o indizível. Nesta perspectiva:

[...] dar testemunho é colocar-se na cisão entre o que é possível dizer e o que se diz. O testemunho seria “uma possibilidade de dizer que carrega a potência do não-dizível”. Tal como narrar o inenarrável ou testemunhar sobre algo que está além da linguagem humana formal. Seria o espaço de uma experiência em que possamos ultrapassar fronteiras, desterritorializar espaços onde a norma usualmente habita por espoliação da dignidade humana e povoá-los com experiências transmissíveis onde o outro possa estar entre nós.^{iv}

Ainda sob essa perspectiva, não há como julgar a validade do testemunho, e, talvez, isso pouco importe, já que este é muito mais do que um documentário de fatos ou representação de um estilo de vida.

Neste ponto, destacamos a estética como uma das questões principais que delineiam o trabalho realizado entre os meninos e meninas da Escola General Sylvestre Travassos. As imagens da Ilha Grande produzidas livremente por estes estudantes em seus cotidianos, ao longo da oficina com esta finalidade, expressam, portanto algumas fagulhas das estéticas existenciais desses jovens nas suas relações sociais e materiais de vida. Traduzem, portanto sentidos. Sentidos que se constroem a partir de experiências compartilhadas, mas que se singularizam quando suas vozes são ouvidas, gerando força, intensidades, mostrando que a vida não está dada por padrões de um individualismo em série que estetiza um único modo de ser. Esta singularidade está presente no estilo que por lá, modernamente se expressa por meio de uma gíria local que pode ser grafada como “*Bajeco*”^v.

O que se pretendeu com esse trabalho foi favorecer o registro de experiências do olhar de dentro, através do olhar *de fora*, mas com a pretensão de captar *visões de si*. Vale também destacar que o trabalho carrega ainda o desejo de ser um registro da memória do lugar. Neste sentido, as fotografias preservaram paisagens que falam pela ótica dos jovens estudantes e também situações, objetos e jeitos de ser que o tempo vai, irremediavelmente modificando.

É importante destacar que não era a técnica de fotografar que nos interessava, mas sim a liberdade de expressão do olhar. Nosso desejo consistiu em oferecer aos jovens estudantes do segundo seguimento da escola, a possibilidade de construir imagens do mundo que os cercam



como via para pensar suas realidades, tanto quanto levá-los a compreender a importância da memória coletiva como patrimônio cultural.

Ao assumirmos que a fotografia é uma arte visual; mais do que na técnica, pretendemos pensar no papel do “olhar” como acontecimento no ato da apreensão da imagem. Entender que a obra revela os sentidos e afetos daquele que tenta apreender a imagem e porque escolheu determinada imagem. Neste sentido, o registro captado na imagem é testemunho visual da história e da memória que desejamos igualmente emprestar ao trabalho.

Concebemos, assim, as imagens capturadas por esses meninos e meninas, como dimensões estéticas em que seus *afectos* e *perceptos* foram reveladores dos modos como vivem as realidades múltiplas, visíveis e não visíveis percebidas e não percebidas, algumas até conhecidas e naturalizadas, outras, antes, muitas vezes ignoradas. Assim sendo, cumprimos este outro objetivo que é preservar a memória social da Ilha Grande para conhecimento das gerações posteriores.

Por fim, podemos afirmar que o trabalho consistiu em um convite para todos que de algum modo partilharam dessa experiência estética, possam vivenciar os sentidos produzidos nessa relação entre eu e o outro^{vi}.

PARA NÃO CONCLUIR... PODERIAM AS IMAGENS CONTEMPORÂNEAS SALVAR AS COISAS DE SUA CRESCENTE MISÉRIA?

Brissac inspira-nos a pensar sobre uma *ética/estética* da imagem. Estética em que as imagens assumam força e intensidade que nos (co)mova na ética de espaços/tempos que saibam esperar.

A pergunta que fazemos do ponto de vista estético é: como criar repertórios de imagens que produzam sentidos conferindo ao olhar uma visibilidade que apreenda as imagens em suas historicidades para que estas falem por si?

Talvez quando nossas peles forem tocadas pelas texturas daquilo que vemos, quando nossas narinas captarem os múltiplos aromas que ventilam por nossos olhos, ou ainda quando nossos ouvidos estiverem atentos aos mínimos ruídos das nossas pupilas e nossos olhos salivarem com o gosto doce ou amargo daquilo que vêem, deixando derramar quantas lágrimas forem necessárias até o ponto de nos inundar de paixão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGAMBEN Giorgio, *O que resta de Auschwitz*. Editora Boitempo, São Paulo, SP. 2008.

Bentes, I. (2012). *O dever estético do capitalismo cognitivo*. Encontro Anual da Associação Nacional de Programas em Pós-graduação em Comunicação (Compós), p. 16, Curitiba, 2007. Anais eletrônicos. Acesso em julho, 12, de 2012 em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_228.pdf?PHPSESSID=631ff6cc950a4e6c74eb433163b2f73e



Deleuze, G. & Guatarri, F. (2004). *O Que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34.

Foucault, M. (1979). *História da sexualidade. Volume 1. A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro:

Foucault, M. (1984). *História da sexualidade. Volume 2. O uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Graal.

Peixoto, N. B. (2003). *Paisagens Urbanas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Marton, S. L. & Silva, D. de M. (2012). Autoformação e Experiência Sensível em “Filosofia com Crianças”. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*. Nº 18, pp. 124-141.

ⁱ - Fábula Arquiteto (João Cabral de Melo Neto).

ⁱⁱ - Entendendo aqueles como sujeitos e esta como a vida e seus engendramentos.

ⁱⁱⁱ - Entendemos que o termo território se constitui por um caráter polissêmico, por esse motivo tomamos a palavra para além dos significados dicionarizantes, assumindo uma tradução que rompe com as fronteiras formais e mapeáveis, cartografando sentidos e afetos no campo da subjetividade.

^{iv} - Esta citação é parte de um livro que está sendo organizado Por uma das autoras deste artigo e que encontra-se em fase de publicação, razão pela qual se torna difícil expressar a fonte de forma precisa.

^v - Com esta expressão os nativos da Ilha Grande na região estudada substituem o termo “Caiçara”, denominação que faz referência à população moradora da Ilha, mas um adjetivo controverso, posto que os moradores mais antigos sequer conhecem o termo.

^{vi} - Link para acesso ao vídeo que a pesquisa produziu a partir da experiência vivenciada pelos alunos da escola. <http://www.youtube.com/watch?v=Zgn6hOnLlgU>

AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E OS PERCURSOS LABORAIS DOS JOVENS TRABALHADORES BRASILEIROS

José Humberto da SILVA I zeuneb@hotmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

RESUMO

Este trabalho trata de um estudo sobre trajetórias de formação-trabalho vividas por jovens brasileiros. Por meio de singulares percursos laborais, realizou-se um estudo de parte significativa da Juventude Trabalhadora Brasileira, buscando analisar: a reconfiguração da categoria juventude ao longo da conformação do mercado trabalho e das tensões e contradições construídas nas relações sociais entre capital-trabalho; os investimentos pessoais e financeiros, bem como os arranjos familiares construídos no campo da formação na procura de melhores condições de acesso e permanência no emprego; as formas de inserções laborais observadas ao longo desse processo, considerando as relações que as diferenciam, tais como as de classe social, de gênero e de raça/etnia. O campo empírico de análise desta pesquisa constituiu-se por nove trajetórias juvenis oriundas de uma política pública de qualificação e inserção no mercado de trabalho, o Consórcio Social da Juventude de Salvador e Região Metropolitana. O caminho metodológico usado neste trabalho aglutinou-se métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa numa abordagem que articula dados estatísticos e entrevistas, analisados enquanto manifestações da vida social, próprias aos sujeitos que interagem em função de significados (individuais, sociais, culturais, entre outros) e de contextos econômicos e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: trajetórias juvenis, inserções laborais, percursos de formação.



1. CONTEXTO DA PESQUISA

As taxas de desemprego associadas aos níveis de escolaridade no Brasil, nos primeiros anos dos anos 2000, já indicavam que a causa do desemprego não encontra na insuficiente escolaridade sua única explicação, contrapondo, assim, o consenso que a relação entre trabalho e educação parece ser portadora. Os dados já indicavam que as condições de ingresso do jovem no mundo do trabalho dependiam consideravelmente do comportamento geral da economia, que define, em última instância, o desempenho do mercado de trabalho.

Dentro dessa configuração social, a transição do sistema de ensino para o mercado de trabalho torna-se cada vez mais complexa. Segundo Alves (2008), os estudos produzidos sobre inserção laboral são unânimes em considerar que as transformações registradas nas últimas décadas na esfera econômica têm produzido alterações profundas nos processos de transição da escola para o emprego. Nesse contexto, como elucidam Charlot e Glasman (1998), a inserção deixa de ser compreendida como um momento na história do jovem para ser concebida como um processo que tende a prolongar-se no tempo até a “terra prometida”, isto é, até a obtenção de um emprego estável. Para esses autores franceses, a inserção profissional dos jovens é um verdadeiro “caminho de combates”.

Entretanto, os vetores da economia brasileira, no período entre 2004 a 2008, direcionavam para um novo momento histórico na conformação do mercado de trabalho brasileiro. Segundo Baltar et. al (2010), a economia brasileira após 2004 passou por um crescimento econômico importante, favorecendo o aumento da ocupação, do emprego formal, dos rendimentos do trabalho, das transferências de renda, do aumento real do salário mínimo, alavancando o consumo e o investimento, que também ganharam um impulso decorrente da articulação da elevação da renda familiar com a ampliação do crédito ao consumo.

Tratando-se da condição juvenil em particular, os anos recentes são marcados por alguns avanços e contradições. Se por um lado, os dados atuais informam a expressiva queda na taxa de desemprego, o aumento do emprego formal e protegido pela legislação, redução do peso do trabalho doméstico na absorção dos jovens e também diminuição do trabalho não remunerado, por outro, também demonstram que ainda é alta a taxa de informalidade comparada aos adultos e que, a elevação do emprego observada no período 2004-2008, não alterou significativamente a situação de desemprego entre os jovens: estes representando o segmento mais desempregado entre os demais grupos etários.

Por sua vez, as alterações recentes do mercado de trabalho brasileiro não atingem de forma homogênea toda a juventude, nem tampouco a juventude trabalhadora brasileira. O território geográfico, a classe social, o sexo e a cor/raça, entre outros, tornam o desemprego juvenil plural. Considerando o local de moradia, a Região Metropolitana de Salvador apresenta-se frequentemente como sendo uma região com maior taxa de desemprego entre jovens, segundo a (PED). No que concerne à variável sexo, os dados de 2011 analisados revelam que, independente do agrupamento etário, a situação das jovens é bastante desfavorável em comparação ao segmento masculino juvenil. No referido ano, a taxa de desemprego, na Região Metropolitana de Salvador, era de 20,3% entre os jovens homens e de 30,6% entre as jovens mulheres.



Embora tenha ocorrido uma significativa elevação do ritmo de crescimento do país e uma geração de novos empregos para toda a População Economicamente Ativa (PEA), especialmente nos anos de 2004 a 2008, como destacou Baltar et. al (2010), os jovens continuam sendo, no Brasil, o grupo mais escolarizado e mais desempregado entre os demais grupos etários. Os dados supracitados tornam complexa a perspectiva instrumental da educação, como se ela fosse capaz, unicamente, de garantir a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Entretanto, percebe-se predominantemente um forte investimento à escolarização e à qualificação profissional como uma estratégia capaz de solucionar o fenômeno do desemprego e, sobretudo, o desemprego juvenil.

Assim, com o objetivo de desvelar os percursos laborais construídos pela juventude trabalhadora brasileira, este trabalho pretende, por meio de nove singulares trajetórias, analisar: os investimentos pessoais e financeiros, bem como os arranjos familiares construídos no campo da formação na procura de melhores condições de acesso e permanência no emprego; as formas de inserções laborais observadas ao longo desse processo, considerando as relações que as diferenciam, tais como as de classe social, de gênero e de raça/etnia.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS E CAMINHOS DA PESQUISA

A opção metodológica que esta pesquisa pauta-se no que Elias e Scotson (2000: 16) define como estudos microssociológicos, entendendo que estes podem desvelar aspectos encontrados numa escala maior, na sociedade como um todo: “os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala de um país são inseparáveis. Não faz muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico”.

O material analisado, neste trabalho, é resultante de dois processos distintos e complementares. O primeiro momento, realizado entre os anos de 2005 a 2006, tinha como propósito analisar os Percursos de formação construídos pelos jovens ao longo do Consórcio Social da Juventude, neste caso, por meio de dez 10 Singulares trajetórias. Naquele momento, foram realizadas entrevistas, observações etnográficas, grupos de discussão e memoriais de percursos construídos pelos próprios jovens pesquisados. O segundo momento, desenvolvido entre os anos de 2008 a 2011, com nove jovens selecionados entre os dez já acompanhados durante o desenvolvimento da primeira etapa. Foram utilizadas as seguintes estratégias: entrevistas exploratórias; entrevistas biográficas, cadernos de campo – com as observações etnográficas – elaborados com o objetivo de registrar o não dito, o não gravado nos momentos das entrevistas.

Para coleta quantitativa foram utilizados os bancos de do Ministério do Trabalho e Emprego e das ONGs envolvidas na execução e avaliação das políticas. Foram adicionados a esta análise os levantamentos estatísticos de emprego e desemprego juvenil, disponibilizados pelo(s): Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE)/Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD); Ministério da Educação e Cultura (MEC).



Assim, por meio desses métodos e técnicas foi possível construir e analisar nove singulares trajetórias. Cada trajetória analisada foi considerada uma singularidade, um caso de vida de modo que, o objetivo com este conjunto de percursos laborais não foi o de representar o Brasil por meio delas, mas representar uma sociedade na qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir.

3. OS JOVENS PESQUISADOS

Os jovens deste estudo têm em comum a participação em um programa social desenvolvido pelo governo Federal em parceria com algumas ONGs da cidade de Salvador. São jovens pobres que mantêm e/ou contribuem com as despesas familiares, com idades entre 23 e 26 anos. São residentes de bairros periféricos da cidade de Salvador, na sua maioria considerada favelas de difícil acesso. São quase todos solteiros e residem dentro de uma configuração familiar, de pais, irmãos e/ou avós. No conjunto das nove trajetórias analisadas, oito jovens se auto declaram negros e apenas um se declarou mestiço. O universo analisado predomina o gênero feminino; seis mulheres e três homens. A predominância de mulheres no contingente se deu porque foram, desde o primeiro momento da pesquisa, aquelas que se predispuseram a narrar suas trajetórias de vida, de formação e de trabalho.

São jovens que, além de viver questões próprias da condição juvenil, buscam, desde muito cedo, uma inscrição na sociedade salarial ou, dito de outro modo, um estatuto de empregado. Suas trajetórias laborais contribuem para reafirmar que, no Brasil, o trabalho, ou a procura dele, também faz a juventude.

Trata-se, portanto, de um grupo de jovens que não usufrui de um período exclusivo de preparação para a vida adulta, de um tempo destinado à formação para um ingresso futuro no mercado de trabalho, como apregoava a concepção moderna de juventude – moratória social. À luz das trajetórias analisadas, reafirmadas pelas estatísticas, conclui-se que os trânsitos desse grupo social são marcados, quase sempre, concomitantemente por extensas jornadas de atividade laboral, ou pela busca de um emprego, com horas de investimento pessoal em formação.

4. OS INVESTIMENTOS NA FORMAÇÃO

Eu ainda não tenho dinheiro pra pagar uma faculdade, por enquanto vou fazer um curso de inglês, é o que posso. Mas eu vou trabalhar muito e vou conseguir realizar o meu sonho – que é fazer Ciências Sociais – e no futuro vou ter um bom emprego (Ana Paula, 2010).

A fala de Ana Paula evidencia um sonho de muitos jovens brasileiros que encontram na educação a possibilidade de mudar de posição na estrutura social vigente. Muitos são os jovens – Ana Paula não foge à regra – que crescem cercados de narrativas imbuídas, conscientemente ou não, de que a formação seria o passaporte direto para o mundo dos empregos. Assim sendo, vários são os esforços pautados na busca pela garantia do acesso à formação, quer seja por parte dos pais e/ou familiares, quer seja pelos jovens que se apropriam, paulatinamente, da responsabilidade por essa busca.



A passagem do sistema de formação para o sistema de empregoⁱ, contudo, não é uma passagem direta. Se algum dia este processo ocorreu, não foi – nem continua sendo – para todos, tampouco para a juventude trabalhadora brasileira. O acesso direto a um emprego, sinônimo de estabilidade e de inscrição no núcleo da relação fordista, que, durante os anos de 1940 a 1980, caracterizou a transição para o emprego de uma parte dos jovens brasileiros, como destacou Pochmman (2007), é, no contexto atual, privilégio de uma reduzida minoria.

Os números a seguir demonstram que, embora o emprego tenha crescido de forma geral para todas as faixas etárias, sobretudo para os ocupados da produção de bens e serviços, reparação e manutenção, os quais detêm nível de escolaridade até o Ensino Médio completo, a taxa de desemprego entre jovens com nível superior incompleto e completo se manteve praticamente inalterada, entre os anos de 2001 e 2009. A partir do crescimento anual do número de jovens desempregados, constata-se que o número de jovens desempregados é maior entre os mais escolarizados (superior completo e incompleto) do que entre os menos escolarizados.

TABELA 1

Taxa de desemprego dos jovens entre 15 e 29 anos segundo nível de escolaridade

Brasil¹, 2001-2009

Escolaridade	2001	2003	2006	2009	Taxa anual de crescimento (2001/2009)
Sem Instrução	9,7	9,7	10,9	13,5	-5,6
Fundamental Incompleto	14,4	13,9	12,9	14,1	-6,5
Fundamental Completo	17,5	19,1	17,0	17,3	-0,3
Médio Incompleto	21,2	23,7	21,4	20,1	1,7
Médio Completo	15,0	16,2	14,7	14,5	6,2
Superior Incompleto	12,8	12,8	12,9	12,5	8,4
Superior Completo	7,5	7,4	7,7	7,5	11,4

Fonte: IBGE - PNAD. Elaboração própria.

(1) Exclui áreas rurais da região Norte.

Embora os números evidenciem que o problema do desemprego não se justifica unicamente pela formação insuficiente dos trabalhadores, ainda é disseminada, a promessa de que o investimento na escolarização e na qualificação profissional é a única estratégia capaz de solucionar o fenômeno do desemprego, sobretudo o desemprego juvenil. Para Frigotto (2009),



a disseminação desse discurso são promessas que obscurece a realidade, a exemplo do desemprego estrutural e a precarização crescente das condições de trabalho.

Nessa direção, elucida Segnini (2000) que os jovens no Brasil, assim como em outros países do mundo, constituem o grupo social mais escolarizado e mais desempregado ou mesmo inserido em trabalhos precários; a qualificação por si só deixa de ser a garantia para entrada e permanência no “mundo dos empregos”. Assim, é ilusório achar que a qualificação signifique, por si só, emprego. É importante lembrar que um problema grave apresentado à nossa sociedade é também a não empregabilidade dos qualificados.

Contudo, apesar de os dados quantitativos e das análises teóricas apresentadas evidenciarem que o problema do desemprego não tem na falta de formação sua única explicação, circula no imaginário dos jovens pesquisados, assim como no de seus pais, que a educação, por si só, seja capaz de inserir e manter o jovem no emprego e, por conseguinte, garantir as condições materiais necessárias para a mudança de sua posição na sociedade.

Assim, nossa hipótese é de que estamos diante de um receituário resistente ao tempo e às crises do capital, o qual norteia as aspirações e projetos futuros, sobretudo apostando que somente a educação/formação seja capaz de inserir o jovem no bom empregoⁱⁱ, trabalho estável e, possibilitando, dessa forma, uma mobilidade social ascendente. Nesse movimento, muitos são as estratégias e arranjos construídos, quer seja dos jovens, quer seja dos seus familiares.

4.1 ESTRATÉGIAS E ARRANJOS FAMILIARES

A relação entre trabalho e educação ganha centralidade nas trajetórias pesquisadas. Por meio dos nove percursos analisados, constatou-se que há um forte discurso em favor da educação como sendo, se não a única, a principal estratégia de mobilidade social ascendente. Jovens que, desde seus primeiros anos escolares, conviveram com narrativas de seus pais e avós reiterando que seria ela, a educação, o meio pelo qual eles mudariam de posição na sociedade.

Nessa direção, os esforços pessoais e familiares foram de todas as ordens para que fosse garantido para eles o que boa parte de seus pais não tiveram – processos de escolarização e melhores condições de trabalho. Os arranjos familiares construídos tiveram como objetivo central a não repetição de trajetórias. Os pais e avós não queriam que seus filhos e netos fossem o que foram: trabalhadores autônomos, empregados no setor de serviços e comércio e, destacadamente, empregadas domésticas, tratando-se em particular das jovens mulheres. O (maior) projeto de vida destas mulheres trabalhadoras era ver suas filhas formadas e, parafraseando uma das jovens entrevistadas, “em qualquer área que fosse. O que ela não queria era ver a gente trabalhando como doméstica”ⁱⁱⁱ.

Nesses contextos, quer seja do emprego doméstico, quer seja em outras formas de precarização do trabalho, os jovens pesquisados e seus pais apostaram fortemente na formação para o trabalho. Assim sendo, melhores condições de acesso a “um trabalho digno” foi o vetor que orientou as estratégias em relação à educação: primeiro garantido a conclusão da educação básica, depois um curso de qualificação profissional e, por fim, o acesso ao ensino superior privado, mesmo que, na sua maioria, na modalidade a distância.



“O trabalho digno”, descrito por esses jovens, não era sinônimo apenas de trabalho assalariado e com registro em carteira, mas, sobretudo, significava jornadas, salários e condições de trabalho mais adequadas daquelas que viveram seus pais, mães e avós. Os primeiros investimentos e arranjos realizados, na perspectiva da obtenção deste emprego, foram centrados nos esforços para que esses jovens conseguissem a conclusão do ensino médio e, assim, o fizeram. Quando terminaram o ensino médio – nível de ensino que décadas passadas significou, para alguns, maiores possibilidades de transição da escola para o trabalho – o emprego almejado não foi encontrado. Seus trânsitos laborais se inscreveram em “bicos”, “um trabalho ali e outros acolá” para escapar de condições aviltantes do não-emprego e, especialmente, garantir condições básicas de sobrevivência.

À medida que o tempo passava, as inúmeras dificuldades enfrentadas na busca pela inscrição no emprego tornavam-se cada vez mais onipresentes, mas não desanimadoras. Apesar da tensão entre presente e futuro, das encruzilhadas de sentidos vários, becos de circulação difícil, ou mesmo sem saídas^{iv}, os jovens pesquisados apresentavam um “experiência expectante”, definida por Ernst Bloc (2005), como modo da possibilidade e da futuridade, como um horizonte sempre aberto de realização do possível, um sinal de mudança, num “novum” capaz de romper a vida cotidiana e anunciar um tempo novo.

Contudo, se por um lado é possível perceber, por meio das narrativas dos jovens, uma esperança mobilizadora em projetos futuros, por outro, também é visível que essa busca se inscreve na compreensão de que a saída do desempregado, da sua condição de pobre, dependia exclusivamente de seus esforços pessoais e familiares em conseguir “competências” para “a empregabilidade”. Desse modo, é reiterada uma incorporação, por parte dos jovens, das ideias presentes na teoria do capital humano^v que, décadas depois, se redimensiona no campo da formação, fortemente presente na lógica das competências (Frigotto, 2009).

Nesta contradição aparente, pelo menos ao pesquisador deste trabalho, os jovens percebem que era preciso ir além do ensino médio e, assim, pleitearam e conseguiram participar dos cursos de qualificação profissional oferecidos pelo Consórcio Social da Juventude de Salvador e Região Metropolitana – um dos projetos do Programa Nacional de Estimulo ao Primeiro Emprego^{vi}. Conclui-se que o resultado dessas trajetórias de qualificação para o trabalho garantiu a esses jovens, em especial, uma primeira experiência laboral, mas isso não significou a garantia de um salário mínimo, nem boas condições de trabalho e, nem tampouco, a instabilidade no emprego: suas trajetórias de trabalho se inscreviam na impermanência e na flexibilidade, conforme já evidenciado por Silva (2007 e 2009).

Entretanto, é possível constatar que se por um lado, o Consórcio Social da Juventude não garantia o acesso ao trabalho “digno” “o bom emprego”, por outro é importante destacar a contribuição desse itinerário para a formação dos jovens, principalmente, na formação da cidadania, na construção das identidades étnicas/raciais e na construção de novos processos de socialização, destacadamente na universidade.

É possível constatar que, logo após o término das aulas que frequentaram o projeto Consórcio da Juventude os jovens estavam no ensino superior ou buscaram uma vaga na universidade. No entanto, também é verdade que o interesse por esse grau de ensino é impelido, sobretudo, pela crença de que com ele se consiga agora um “trabalho digno”. Assim, mais uma vez, a educação é convocada não só para resolver o problema do desemprego juvenil frente ao



exército de desempregados, mas, sobretudo, para conseguir um trabalho estável que lhe possibilite condições melhores de vida.

O Ensino Superior se configurou para os jovens e seus familiares mais uma estratégia para galgar um “melhor emprego”, um investimento que demandou – assim como na escola e no Consórcio Social da Juventude – esforços pessoais e familiares. As trajetórias dos jovens na busca por uma vaga no ensino superior expressam as relações entre a educação e as relações sociais de classe. As transições dos jovens do ensino médio à universidade evidenciam as desigualdades presentes na sociedade e as dificuldades de acesso que os jovens pobres têm ao procurarem um espaço no ensino superior.

Assim, foi possível observar que os percursos analisados informam três tendências que expressam a manutenção das desigualdades nas relações de produção, cujo resultado será a perpetuação da desigualdade em todos os âmbitos: jovens oriundos da escola pública que se percebem em condições desiguais de acesso e, por isso, nem mesmo almejam a universidade pública; jovens trabalhadores que, mesmo desejando o ensino público, não buscam sua inserção porque alguns cursos são oferecidos em tempo integral, impedindo-os de conciliar jornadas de trabalho com jornadas de estudo e; jovens que, mesmo reconhecendo suas “deficiências”^{vii} de conteúdos demandados nos exames de acesso ao ensino superior público, investem em sua formação por meio de cursinhos comunitários, e prestam inúmeros vestibulares nas universidades públicas e não obtêm resultados positivos.

Ao final do quarto ano da pesquisa ora apresentada, seis dos nove pesquisados estavam na universidade e três estavam em processo seletivo. O grupo que conseguiu se inserir no ensino superior está em instituições privadas^{viii}. Destes, cinco são bolsistas do Programa Universidade Para Todos (ProUni)^{ix}, estão no ensino superior privado a distancia, e cursam graduações no campo da educação. Essas trajetórias apontam para um movimento na política de expansão do ensino superior brasileiro^x para juventude trabalhadora brasileira: expansão do ensino superior, por meio de cursos pagos a distancia inscritos, especialmente, no campo da educação. Trata-se da forma “aligeirada” de formação, já analisada por Saviani (2008).

Pode-se concluir que a presente estratégia tende a cristalizar ainda mais a dinâmica de segmentação e diferenciação do sistema de formação para o sistema de emprego, destinando, primeiramente, as universidades academicamente superiores para aqueles que conseguem passar nos vestibulares das instituições públicas. Este grupo, como já bem demonstram outras pesquisas, é constituído por aqueles que tiveram condições de experienciar educação de qualidade; e as faculdades e centros universitários, academicamente mais fracos, para os pobres que agora conseguem, via ensino superior a distância, acessá-los.

5. AS INSERÇÕES LABORAIS DOS JOVENS PESQUISADOS

Dentre das várias formas de ingresso desses jovens no mercado de trabalho, algumas estiveram fortemente presente no conjunto das trajetórias analisadas, informando-lhes similitudes, singularidades e as contradições deste percurso. Para análise deste trabalho privilegiou-se três formas de inserção laboral constitutivos das trajetórias de trabalho do contingente juvenil estudado: o primeiro emprego por meio da lei de menor aprendiz, o emprego em telemarketing e o emprego em cooperativas.



Dos nove jovens acompanhados ao longo dessa pesquisa, seis tiveram sua primeira experiência laboral por meio da lei de menor aprendiz^{xi}. Para alguns jovens, a condição de aprendiz significou a possível forma de acesso ao primeiro emprego. Para a maioria, era mais que uma possibilidade de obtenção do emprego, significava a perspectiva de construção de uma trajetória de trabalho na empresa que trabalhavam. Contudo, os percursos dos aprendizes foram marcados destacadamente pela subutilização da força de trabalho juvenil, pela desvalorização das suas capacidades produtivas, pelo preconceito de raça/etnia e de gênero no interior das relações de trabalho.

Segundo a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) registrava ao fim do ano 2000 um contingente de 7.423 aprendizes. No último mês do ano de 2008, eles representavam 133.973 contratos de aprendizagem ativos. Assim, embora os números indiquem um crescimento progressivo do número de jovens na condição de aprendizes no Brasil, as singulares trajetórias analisadas informam tendências neste tipo de inserção: o medo constituiu-se um elemento estruturante desses percursos. Os jovens vivem cotidianamente um trânsito laboral marcado pela incerteza do emprego e, por isso, suas trajetórias pautam-se pela incerteza do amanhã; os jovens não só conseguiram fazer carreira profissional no interior da empresa que foi inserido, como também não permaneceram os dois anos na condição de aprendiz, conforme orienta a lei.

O emprego no telemarketing tem se caracterizado como uma porta de entrada de parcela importante dos jovens trabalhadores brasileiros. É uma ocupação predominantemente feminina, com ensino médio completo/incompleto e de alta rotatividade.

Os percursos laborais das jovens inscritas no telemarketing além de reiterarem o que elucidam os dados da RAIS, também informam que, diante da escassez do emprego e das barreiras historicamente impostas ao jovem no acesso ao trabalho desejado, a questão central não é encontrar o melhor emprego possível, mas sim a de encontrar um emprego, seja ele qual for, assumindo, assim, o trabalho em telemarketing um caráter instrumental para os jovens pesquisados, aquele que possibilita condições materiais de sobrevivência, quer seja do próprio jovem, quer seja do seu grupo familiar.

Para as jovens operadoras de telemarketing o trabalho no call center se configura – mesmo marcado por altos índices de pressão psicológica e ritmo intenso de trabalho – um locus possível de ocupação, protegido e com registro em carteira, muito embora neste caso em particular, não signifique necessariamente melhores condições de trabalho e salário.

As trajetórias de trabalho de dois jovens cooperados, mais precisamente o percurso laboral do jovem Daniel, indicam as contradições na nova configuração do trabalho. A trajetória analisada recoloca mais uma vez as relações de poder presentes no controle da gestão dos empreendimentos, denominados solidários. A bandeira em prol da autogestão, da autonomia dos cooperados e das decisões colegiadas, complexifica na situação apresentada. O que se desprende deste quadro é a centralidade do poder na mão da Assessoria, mais especificamente dos técnicos que a constituem, que, neste caso, não só dita as regras do jogo, como também determina quem fica ou não no empreendimento.

Contudo, apesar das experiências consideradas positivas no campo da economia solidária, a trajetória de Daniel, mesmo sendo singular, indica uma tendência contemporânea de



exploração do trabalho juvenil, no novo e precário mundo do trabalho. Contornos que a nova configuração do capital vem adotando para precarizar ainda mais os direitos do trabalho, quando não sua destruição. Em nome do empreendedorismo se ocultam novas modalidades de exploração do trabalho juvenil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mais contraditório desse três processos de inserção é que, mesmo diante das crescentes dificuldades em encontrar um trabalho, de inserções provisórias, trabalhos precários, salários baixos e intensificação do trabalho levada ao extremo, os jovens dessa pesquisa acreditam na mudança de posição social por meio da formação e do emprego e, sobretudo, (re)afirmam constantemente a centralidade do Trabalho- Educação nas suas vidas.

Por fim, as trajetórias analisadas, ora de formação, ora trabalho, informam o quanto elas são interdependentes, tratando de jovens pobres em particular. Emir Sader, em 2005, no prefácio à obra de Isteván Mészáros, “Educação para além do capital”, provoca a análise desta relação indagando:

digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação (Sader, 2005: 17).

Portanto, as trajetórias de formação construídas pelos jovens pesquisados, quase concomitantemente as suas trajetórias de trabalho, contribuíram para que as formas flexíveis de emprego se constituam uma porta de acesso ao exercício de uma atividade remunerada para um número crescente de jovens. Todavia, a grande transformação que se verifica nos últimos anos reside no fato de que tanto os empregos precários como, as novas formas de sub-emprego, como aprendizes, os operadores de telemarketing e os cooperados, assumem, cada vez menos, uma ponte que conduz à estabilidade do emprego. Para muitos jovens, eles deixaram de ser um acontecimento biográfico pontual para se caracterizar num modo de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa.
- Baltar, P., et al. (2010). *Trabalho no Governo Lula: uma reflexão sobre a recente experiência brasileira*. Carta social do Trabalho. Campinas, Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho, n. 12,
- Bloch, E. (2005). *O Princípio Esperança*. Volume 1, Rio de Janeiro: Editora Contraponto/Ed.UFRJ.
- Charlot, B. & Glasman, D. (1998). Introduction. In B. Charlot. & D. Glasman (dirs.), *Les jeunes, l’insertion et l’emploi* (pp.11-26). Paris: PUF.



Elias, N. & Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Frigotto, G. (2009). Educação para a “ Inclusão” e a “Empregabilidade”: Promessas que Obscurecem a realidade. In: R. Canário & S. M. Rummert (orgs.) *Mundos dos Trabalhos e Aprendizagem* (pp. 61-77). Lisboa: Educa.

Pais (2005) **Ganhos, tachos e biscoites: Jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Ambar

Pochmann, M. (2007). *A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho*. 2 ed. São Paulo: Publisher Brasil.

Rodrigues, M. J.(1988) **O sistema de emprego em Portugal. Crises e Mutações**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Segnini, L. P. R. (2000). Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *Perspectiva*, v. 14, 72-81.

Saviani, D. (2008). *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados.

Sader, E. (2005). Prefácio a Educação para Além do Capital – Mészáros, István – Boitempo Editorial.

Schultz, T. (1973). *O capital humano*. Rio de Janeiro: Editora Zahar

Silva, J. H. da. (2007). *Itinerância juvenil para o mundo do trabalho: discursos, práticas e significados*. Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia.

Silva, J. H. da. (2009). *Os Filhos do Desemprego: Jovens Itinerantes do Primeiro Emprego*. Brasília: Líber Livro.

Silva, J. H. da. (2012). *Juventude Trabalhadora Brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos*. Tese de doutorado em Educação, Universidade de Campinas.

ⁱ - Para um maior aprofundamento sobre sistema de emprego, consultar Rodrigues (1988)

ⁱⁱ Expressão usada quase sempre pelos jovens dessa pesquisa.

ⁱⁱⁱ - Relato da jovem Iranildes Paula.

^{iv} - Semelhantes aos jovens portugueses pesquisados por Pais (2005) e por Alves (2008).

^v - Schultz, Teodoro (1973).

^{vi} - Para um aprofundamento sobre os Consórcios Sociais da Juventude, consultar Silva (2009)

^{vii} - Como destacou Ana Paula.

^{viii} - A jovem Iranildes Paula, em 2010, já havia concluído seu curso de licenciatura em Letras.

^{ix} - O ProUni surgiu no contexto da reforma universitária do Governo Lula como a promessa de democratizar o acesso da população de baixa renda ao ensino superior. Segundo os dados oficiais, o ProUni, desde a sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2011, já atendeu 919 mil estudantes, sendo 67% com bolsas integrais, conforme publicou o Ministério da



Educação. Contudo, é importante destacar que este número ainda é pouco expressivo frente ao contingente de jovens que estão à margem do Ensino Superior.

^x - É importante destacar que na política de ampliação do ensino superior, implementada pelo Ministério da Educação, outras estratégias são adotadas, conforme já foi destacado no terceiro capítulo deste trabalho.

^{xi} - O Decreto 5.598/2005, que regulamenta a contratação de aprendizes, define aprendiz como “todo trabalhador com idade entre 14 e 24 anos e que celebra contrato de aprendizagem como um contrato especial de trabalho”, Para um maior aprofundamento, consultar Silva (2012).

EIXO 3

EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: OPORTUNIDADES E DILEMAS

FORMADORES DOS PROCESSOS DE RVCC: DAS OPORTUNIDADES AOS DILEMAS

Filipa BARROS I barros.filipa@gmail.com

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

RESUMO

A Iniciativa Novas Oportunidades e os Processos de RVCC criaram um conjunto de novas profissões como os formadores que merecem uma análise cuidada acerca de quem constitui este grupo, como se organizam, como pensam a sua posição no processo, relativamente aos colegas, aos adultos e até mesmo aos documentos e instrumentos disponibilizados pela tutela, além disto é pertinente compreender o que estes profissionais entendem da sua profissão, das suas condições de trabalho e ainda, do efeito que as metas impostas governamentalmente e as perspetivas da sociedade sobre os processos de RVCC podem ter no desenvolvimento do seu trabalho. Num momento de incerteza, importa compreender quem é esta 'personagem' do formador neste contexto. Partindo da ideia que existem dois grupos fundamentais de formadores, aqueles que trabalham em escolas públicas e são professores, e os que trabalham em instituições privadas e provêm de variados percursos profissionais foi desenvolvido um conjunto de entrevistas, que foram posteriormente tratadas através da análise conteúdo. Foi possível verificar que os formadores são influenciados, pelas histórias profissionais que os precedem e pelas inquietações inerentes ao momento presente, mas também, pelas culturas organizacionais nas quais se inserem. De igual modo, salientam o seu papel como facilitadores da aprendizagem e maioritariamente anseiam por continuar a trabalhar na EFA, em grande parte devido às gratificações que retiram do trabalho direto com os adultos.

PALAVRAS-CHAVE: formadores, processos de RVCC, grupo profissional.



PONTO DE PARTIDA

Os sucessivos governos, em Portugal, têm feito um esforço por escolarizar e formar uma grande maioria de adultos. A Iniciativa Novas Oportunidades acaba por surgir no seguimento de outros projetos e em 2005, assiste-se a uma intensificação dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e dos cursos de Educação e Formação de Adultos. Esta iniciativa implicou a criação de Centros de Novas Oportunidades, estruturas orgânicas onde os indivíduos se dirigiam para efetuar a inscrição, todos os passos subsequentes, e para a realização dos processos de RVCC. As ambiciosas metas estabelecidas para a iniciativa originam o alargamento da rede de centros disponíveis, sendo que em 2010 existiam mais de 450. Associado a este alargamento da rede são contratados centenas de técnicos, na sua maioria oriundos das ciências sociais, além destes e como uma grande parte dos CNO se encontravam sediados em escolas, os professores começam a assumir as funções de formadores.

OS FORMADORES E AS SUAS FUNÇÕES

Um alargamento desta natureza conduziu à necessidade de regular e uniformizar a atividade dos centros, assim em maio de 2008, é publicada a Portaria n.º370/2008, que define os objetivos e modos de criação de CNO, bem como atribuições e responsabilidades; neste documento encontramos a apresentação da constituição da equipa, as suas obrigações e as definições das funções de cada elemento. Aos formadores destes processos é exigido que apoiem o processo, orientando na construção do portfólio, participem na validação de competências, organizem e desenvolvam ações de formação complementar, participem nos júris de certificação, planeiem os trabalhos e analisem o resultado da aplicação dos diversos instrumentos. Esta portaria identifica, ainda, como se pode aceder à função de formador.

Contudo, existe em quase todas as profissões uma diferença entre aquilo que efetivamente se faz e o chamado trabalho prescrito, daí que como nos diz Loureiro (2010) “o saber profissional em contexto é feito de várias dimensões que se cruzam umas com as outras, que por sua vez se cruzam também com os saberes-fazer e conhecimentos de outros contextos”. Aos formadores destes processos exige-se que, numa fase inicial, avaliem os conhecimentos dos adultos e só em função dessa avaliação são encaminhados para ofertas formativas, a função é aqui avaliativa e não formativa.

AS REAIS FUNÇÕES

No sentido de tentar compreender as reais funções destes profissionais têm sido desenvolvidos estudos que procuram perceber as reais tarefas e como se organizam, nomeadamente o desenvolvido por Ferreira e Santos (2011), que permitiu corroborar aquilo que Guimarães (2007) havia sugerido sobre o facto destas equipas serem constituídas por indivíduos “cada vez mais jovens, com uma qualificação académica elevada, quase sem experiência profissional”, além de sugerir que se denota uma grande instabilidade, quer nos vínculos contratuais, quer nas restantes questões relacionadas com as condições de trabalho; mais ainda, este estudo demonstra uma crescente preocupação, por parte dos formadores,



quanto ao seu futuro, que diz respeito à desconfiança generalizada e instalada em relação a estes processos.

Para aprofundar o conhecimento existente sobre os formadores vários autores, nomeadamente Loureiro (2010), desenvolveram estudos, onde procuram compreender os modos de produção de saberes profissionais. Assim, defendem que estes profissionais “desenvolvam uma prática de reflexão na e sobre a sua ação e também sobre os discursos pedagógicos oficiais que lhes chegam e que são muitas vezes limitadores da sua autonomia”, refere a realização de um trabalho duplo que por um lado consiste em “refazer a prática” e por outro ajustar aquilo que se proporciona aos interesses daqueles a quem se dirige. Estes processos de construção e reconstrução dos saberes e dos processos de aprendizagem nos locais de trabalho são um fenómeno interativo que ocorre no seio das organizações e aos quais atualmente se presta mais atenção procurando rentabiliza-los da perspetiva da formação dos trabalhadores, quando se experimenta um novo modo de fazer e se verifica a sua funcionalidade a comunicação dessa realização à comunidade profissional transforma-o num saber-fazer coletivo e não pessoal. Loureiro constatou que estes profissionais desenvolvem “uma prática assente na racionalidade técnica que visa cumprir o que foi prescrito externamente” (Loureiro, 2010), o que faz com que, trabalhando de um modo reflexivo e ativo sejam mais do que aplicadores de conhecimento construído por outros.

Este grupo é constituído, à partida, por pelo menos dois grupos que surgem de universos distintos; por um lado os formadores que são professores em escolas públicas do ensino básico e secundário e por outros profissionais de outras áreas técnicas e sociais que para poderem ser formadores tiveram de obter o certificado de aptidão profissional, em vigor até 2010, e substituído pelo certificado de competências pedagógicas, este último grupo maioritariamente vocacionado e orientado para formação profissional. Temos portanto, dois pontos de partida, o ‘ser professor’ e o ‘ser formador’.

SER FORMADOR NOS DIAS DE HOJE

As funções a desempenhar por estes profissionais são abrangentes permitindo alguma liberdade de ação, esta função neste contexto foi profundamente alterada, como diz Cavaco (2007), “os formadores no processo de RVCC assumem, essencialmente, funções ligadas à avaliação de competências, distanciando-se assim da função tradicionalmente associada aos formadores – a transmissão de saberes”. Esta alteração implica que os formadores têm, necessariamente de se adaptar a esta nova realidade, para isso os próprios formadores consideram imprescindível o trabalho em equipa, bem como a articulação entre os diversos membros da equipa. Esta autora sugere mesmo que este trabalho de equipa será tanto mais eficiente quanto maior for a convivência e partilha laboral das equipas, o que nos pode conduzir a um problema, uma vez que nas escolas públicas as equipas poderão ser alteradas a cada ano letivo. Outra questão fundamental do trabalho destes técnicos prende-se com a valorização dos adquiridos, Pires (2007) refere que “o princípio subjacente a estas práticas é o da valorização do potencial adquirido (dos conhecimentos e das competências, até aí não traduzidos explicitamente), e não o de valorização das carências, contribuindo dessa forma para reforçar a identidade pessoal e profissional”, o que obriga os formadores a realizarem



uma dupla leitura, quer pela análise das competências adquiridas quer pela explicitação das potencialidades demonstradas.

A atividade dos formadores é então marcada por diversos constrangimentos, temos por um lado o conflito entre a tradicional representação do formador e a necessidade de adaptação às exigências desta função, por outro lado tudo o que fazem é profundamente controlado por normativos legais, metas, orientações e referenciais, mais ainda todo este desenvolvimento se concretiza num tempo e espaço determinados, onde se vive uma crise económica global que afeta todos os setores, nomeadamente o da EFA. O ser formador hoje é uma atividade cercada e recheada de desafios e indefinições nas mais diversas dimensões da atividade.

DECISÕES EM CONTEXTO

Foi neste cenário, que se pretendeu compreender como é que o grupo de profissionais constituído pelos formadores dos processos de RVCC se vê a si no contexto destes processos, como e se constituem como um grupo profissional, como estruturam as suas funções e responsabilidades, bem como o que esperam para o futuro.

Foram realizadas um conjunto de entrevistas semi-diretivas, posteriormente tratadas com análise de conteúdo. A escolha dos entrevistados dependeu de diversos fatores, nomeadamente a existência de dois universos distintos, as áreas de formação que fazem parte do referencial de competências chave do nível básico e as formações de base dos intervenientes, bem como a igualdade de género. Assim, o conjunto de entrevistados é caracterizado pela tabela 1.

Tabela 1 – Dados de caracterização dos entrevistados.

Área	Escola Pública	Instituição privada
Matemática para a Vida	E1: 62 anos, sexo masculino, Eng ^a Eletrotécnica	E8: 32 anos, sexo feminino, Ensino de Matemática
Tecnologias de Informação e Comunicação	E4: 36 anos, sexo masculino, Eng ^a Eletrotécnica e de Computadores	E2: 35 anos, sexo feminino, Informática (bacharel)
Linguagem e Comunicação	E7: 37 anos, sexo feminino, Línguas e Literaturas modernas variante Português - Inglês	E3: 28 anos, sexo feminino, Línguas e Literaturas modernas variante Português - Inglês
Cidadania e Empregabilidade	E5: 29 anos, sexo masculino, História – Ramo Científico	E6: 50 anos, sexo masculino, História e Filosofia via ensino

Todas as entrevistas foram realizadas entre março e julho de 2012, altura em que não existiam informações, por parte da tutela, acerca do futuro ou continuidade dos processos de RVCC.

Os resultados apresentados nesta comunicação dizem respeito às oportunidades e aos dilemas vivenciados pelos diversos entrevistados no âmbito do seu ingresso nesta iniciativa.

HISTÓRICOS PROFISSIONAIS E OPORTUNIDADES DE INGRESSO

Os históricos profissionais dos entrevistados eram muito diversos, aqueles cujas carreiras eram mais longas estiveram ligados ao ensino público tendo participado no Ensino Recorrente e ingressaram na INO através de convite, os entrevistados de carreiras médias entraram na INO



quase como que ‘por acaso’, com o intuito de terem uma segunda profissão e os que possuem carreiras mais curtas entraram na INO como alternativa à falta de oportunidades na sua área. Da análise dos discursos verificou-se que o ingresso no processo RVCC é encarado como um novo desafio, do qual os formadores esperam obter gratificações referentes ao trabalho com adultos, que já conhecem das presenças no Ensino Recorrente, apesar do natural receio e desconhecimento em relação a uma nova realidade. Por outro lado, os profissionais mais jovens para quem se trata de um primeiro contacto com adultos recorrem à experiência passada pelas ruturas que tiveram de operar em termos de realização do trabalho, como nos diz um dos entrevistados: “Se calhar até mais pela rutura entre o que faço com os miúdos e o que faço com adultos. Logo o tratamento, para começar, é diferente, o modo como se aborda as coisas, o tipo de linguagem que se usa, também.” (E8)

Verifica-se assim que neste grupo de entrevistados as oportunidades de ingresso na INO surgem de várias formas, nomeadamente em lógicas de continuidade para aqueles que possuíam experiência prévia em projectos anteriores relacionados com adultos, e em lógicas de rutura para os que se encontravam em contacto com públicos adultos pela primeira vez.

DILEMAS INICIAIS

É imediatamente após o ingresso na Iniciativa que os formadores se debatem com os primeiros dilemas. Os dilemas iniciais estão relacionados com o desconhecimento do novo sistema (à altura), mas também com a existência e obrigatoriedade de utilização do referencial de competências-chave. Os formadores que já tinham experiência nos cursos EFA referem menos dificuldades, pois conseguem estabelecer um paralelo entre os referenciais de uma e outra modalidade, o que parece constituir uma vantagem na transição para os modos de ser profissional nos processos RVCC. Como modo de ultrapassar as dificuldades iniciais é referida a formação, bem como é evidenciado o papel fundamental que os pares desenvolvem nesse processo; da conjugação destes dois fatores surge uma autoformação decorrente da co-formação resultante da partilha de experiências e saberes profissionais entre diversos intervenientes nestes processos. Também se verifica a troca e o uso de materiais dos colegas de trabalho, que naturalmente vão sedimentar determinado tipo de saberes profissionais, além destes, são referidos, também, os cadernos temáticosⁱ. Há claramente aqui modalidades diversas de integração na profissão e de aprendizagem da mesma, que se misturam nos percursos destes formadores, mas que oscilam entre as lógicas mais escolarizadas e de hétéro-formação e as lógicas de formação experiencial mais centradas na auto e co-formação, em que a mediação instrumental surge como importante. Neste contexto as oportunidades surgem de várias formas por um lado temos o conhecimento prévio dos referenciais de cursos EFA, que surge como uma oportunidade no sentido de clarificar a utilização do novo documento quase como que uma ponte, por outro lado a troca de experiências com outros profissionais na mesma situação constitui uma oportunidade de criar e sedimentar conhecimentos necessários às novas funções. Neste caso conseguimos verificar como um dilema, o desconhecimento do instrumento base de trabalho, pode conduzir a oportunidades de meios de resolução diversificados e complementares.



O FORMADOR E O REFERENCIAL

Após uma análise efectuada aos vários discursos sobre o referencial, verifica-se que lhe são assinalados muito mais pontos negativos do que pontos positivos, contudo há quem pense que o referencial está muito bem elaborado desta forma e em termos técnicos e pedagógicos corresponde às competências que, por norma, se deveriam identificar nos adultos, relativamente aos vários níveis de escolaridade, no entanto, em termos práticos e de leitura não se adapta ao público-alvo, como sugere um dos entrevistados: “Penso que o referencial está correto, faz sentido, mas o tipo de formando que se aceitam para o RVCC nem sempre correspondem aquele referencial de competências” (E6). Relativamente às diferentes áreas as opiniões são diversas, não sendo o referencial um documento consensual para aqueles que o utilizam, assim para os formadores de cada área temos o seguinte:

MV – o referencial encontra-se desajustado daquilo que é a matemática utilizada efetivamente na vida dos candidatos;

TIC – por um lado é mais exigente, pois contempla uma unidade de competência não exigida no ensino regular, e por outro lado está desajustado pois existem competências que não são abrangidas por ele;

CE – o referencial é limitador da criatividade e ação dos formadores, sendo uma tentativa de uniformização das experiências dos indivíduos;

LC – a linguagem utilizada na escrita do referencial é desajustada da linguagem utilizada pelos candidatos o que se reflete numa fraca interpretação daquilo que é pretendido.

Verificamos que para diferentes áreas a justificação sobre o ajustamento do referencial se reporta a diferentes ‘alvos’: os formadores de TIC e MV apresentam os saberes analisados, os formadores de LC apresentam a linguagem dirigida aos adultos, e os de CE apresentam o referencial como limitador das suas próprias ações. As principais dificuldades com que os formadores se debatem, na operacionalização do referencial, são então a descodificação da linguagem presente no documento, o elevado grau de subjetividade da escrita e o facto de os adultos, neste momento, não possuírem, competências passíveis de serem reconhecidas, nomeadamente na área das TIC. “Ora bem, tento analisar o dossier, ver o que é que eles fazem no seu dia-a-dia... Sinceramente neste momento, não sei se foi pelo facto de ter acabado o programa onde eles podiam adquirir o computador, eles vêm, a maior parte... agora também é assim, agora recebemos muitos do centro de emprego, não é? Que vêm assim, um bocadinho, forçados. Há para aí quê? Mais ou menos dois anos, as pessoas vinham com algumas competências, em termos de informática. Agora é... zero, mesmo!” (E2)

Esta conjugação de fatores complexifica o sentido de ser formador neste contexto, por um lado os formadores têm um referencial que regula o seu trabalho mas que se o seguissem *ipsis verbis*, negariam aos candidatos o acesso à concretização do processo. Por outro lado, no sentido de tentar cumprir com as indicações do referencial recorrem à formação complementar não como um recurso ocasional, mas como um recurso principal para a obtenção dos fins. Os modos de operacionalização do referencial utilizados por cada um dependem do tipo de organização instituída no centro onde trabalham e parece, também, depender da área de competências chave em que trabalham, bem como das questões que



apontam como as maiores dificuldades. Ambos os formadores de TIC, começam por dizer que como nesta área não existem grandes competências se veem, por isso, obrigados a ‘desvirtuar’ o processo dando início à desmistificação na relação com as TIC em vez de efetuarem o verdadeiro reconhecimento de competências.

"Eu o que faço nas sessões é que começo logo por lhes dar... ensinar. Embora, as sessões não sejam para isso. Mas tento fazer isso para eles irem aprendendo alguma coisa. E se houver formações encaminho, o que também, às vezes não há aquelas que gostaríamos que houvesse."
(E2)

Há aqui uma tensão não explícita, que constitui um dos maiores dilemas vividos por estes profissionais no decorrer das suas funções: estes formadores por se encontrarem vinculados a um sistema em que a ideia de reconhecimento de saberes adquiridos é central, tendem a evitar fazer coincidir a sua ação com a de alguém que “ensina” algo. Neste caso, reemerge então uma outra componente da ação profissional dos formadores que os aproxima do que será uma representação mais tradicional do seu trabalho, e onde a dimensão relacional é também importante.

Sobre como melhorar o referencial os formadores de MV e de TIC apresentam sugestões concretas de melhoria, não dando tanto ênfase à subjetividade inerente a este documento, referida pelos colegas de CE e LC, remetem para alterações específicas de incluir e/ou excluir elementos que façam com que o documento se possa aproximar daquilo que é a vida real dos candidatos, tendo em conta as suas competências, ou falta delas, sem prejudicar a exigência com que caracterizam o referencial existente.

Como podemos verificar o referencial é um foco causador de dilemas para estes profissionais, para além do dilema entre ‘reconhecimento’ vs ‘escolaização’ que pode conduzir à desvirtuação do processo, vivem-se pequenos dilemas de adequação da linguagem e de adequação do referencial ao público alvo, por exemplo.

ESCOLARIZAÇÃO

Um dos assuntos mais controversos, ao longo das entrevistas, foi a questão da escolarização como mal necessário; o que é um analisador excelente da tensão que estes formadores vivem entre a representação tradicional do que é ser formador e as necessárias adaptações quando se inscrevem num dispositivo de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Experienciais. Por um lado, temos a influência clara dos sistemas de ensino tradicionais e, por outro, as imposições explicitadas pelos organismos que definiram os processos de RVC e a vontade dos formadores em cumprir com essas orientações. No processo de descodificação e interpretação do referencial e na sua contextualização face aos adultos realizam o processo de definição do que entendem como modalidades pedagógicas adequadas ou não adequadas, sendo que é nesse contexto que o desenvolvimento de um processo mais escolarizado surge por vezes como pertinente, os elementos não passíveis de serem encontrados na vida dos adultos são remetidos à escolarização, pois esta é a forma que os formadores encontram de evidenciar estas competências, como se refere no testemunho seguinte: "O que eu faço... arranjei uma fichazita aí com umas sequências numéricas e umas sequências geométricas, ajudo a fazer e tal, tal... eles põem aquilo, fica no PRA e pronto está o MV B3Dⁱⁱ" (E1). Os testemunhos



recolhidos acerca da escolarização demonstram uma variedade grande no modo como os formadores encaram as obrigações presentes no referencial: se por um lado a escolarização é um processo desgastante para todos (formadores e adultos), por outro lado, é a única forma de conseguir evidências sobre a utilização de algumas das competências chave. Não conduzirá este dilema à oportunidade de conjugação de escolarização e reconhecimento de competências num futuro projeto?

TRABALHO COM OS COLEGAS

As definições do funcionamento dos CNO implicam uma articulação constante entre os vários membros das equipas técnico-pedagógicas, assim verificou-se que a constituição da equipa é muito diferente nos diversos centros e apesar da diversidade do tipo de organização existente, um dos pontos a que os formadores dão mais importância é ao trabalho de grupo e como este é dependente das boas relações que os elementos do grupo estabelecem e partilham entre si, a grande maioria dos entrevistados vê nas relações pessoais entre colegas um ponto de partida para o bom funcionamento e desenvolvimento do trabalho, facilitador do atingimento dos objetivos do próprio sistema, "Até porque há atividades que podem ser transversais, um bocadinho, às várias áreas." (E2). A troca de experiências com outros colegas da mesma área e que possuem as mesmas funções é vista como um método de enriquecer os modos de saber fazer nestes contextos de reconhecimento de competências. A diversidade de equipas existentes pode ser vista como dilema no sentido em que conjugação de horários diversos e várias opiniões poderá ser desgastante, mas também como oportunidade no sentido em que é enriquecedor, na perspetiva dos formadores, a partilha dos modos de fazer.

TRABALHO COM OS ADULTOS

As consequências da crise, quer a nível da iniciativa, quer a nível das condições socioeconómicas que se vivem no momento condicionam a disposição com que os adultos encaram os processos, no ponto de vista dos formadores; contudo, o processo também é encarado como uma alternativa para ultrapassar as dificuldades que os adultos vivem, podendo dar um novo ânimo aqueles que participam no processo. Deste modo, a relação pessoal que os formadores estabelecem com os adultos parece ser um veículo para ultrapassar as dificuldades, conseguir motivá-los para o processo e torná-los abertos às experiências decorrentes do trabalho desenvolvido; reconhecem, contudo, que nem sempre é possível atingir o mínimo de motivação necessária. Estes sentimentos estão patentes no testemunho de um dos entrevistados:

Eu sinto que a maior dificuldade é agora. Como falei, nós temos os 'obrigados', o que eu costumo dizer é que estamos na fase dos revoltados. E revoltados duplamente, isto porquê? Porque se antes eles eram obrigados a frequentar o RVC, ou o RVCC, porque não estavam a trabalhar, com o fecho recente dos 100 centros, nós temos os revoltados duplos. Que são revoltados porque foram obrigados a ir para um centro e depois tiveram que sair a meio para outro centro, que se calhar até nem é na zona onde eles moram, mas foram para ali porque é o centro mais próximo, e porque têm de fazer outra vez uma série de sessões, e porque têm de mostrar outra vez aquilo que já... estás a perceber? Que já aprenderam e por isso é que costumo dizer que são os revoltados duplamente. Por mais que no fim adorem, e querem voltar e fazer outras coisas, porque normalmente é o que acontece, mas tem sido muito complicado... por mais que uma pessoa explique a mais-valia, e que nós de facto, estamos ali para ajudar, a fase de adaptação ou readaptação ao programa é muito complicada (E3).



As gratificações reconhecidas pelos formadores estão todas relacionadas com a evolução, quer dos adultos, quer do seu próprio papel e até mesmo com a evolução da sociedade em si. Por um lado, apontam a evolução dos candidatos que culmina na conclusão de uma etapa e referem o reforço da autoestima dos mesmos; por outro, reforçam uma visão mais positiva que os adultos desenvolvem sobre a sua profissão e ainda dizem aprender com quem possui saberes diversificados.

No que concerne à correspondência e adequação dos processos às necessidades e expectativas dos adultos, denota-se uma certa confusão entre aquilo que são efetivamente os reais objetivos do sistema e quais deveriam ser ou filosoficamente serão. As opiniões dos formadores parecem oscilar entre os seus ideais profissionais e as realidades da conjuntura a iniciativa. Para além disso, nos modos como os formadores se referem à adequação do processo às realidades dos adultos e, principalmente, face às suas expectativas há modos distintos de se definirem como formadores, por um lado encontramos aqueles que veem no trabalho desenvolvido um modo de se alterarem mentalidades e modos de pensar a situação de cada um, por outro lado verificamos um pragmatismo associado às necessidades de se 'desbloquearem as situações profissionais' destes adultos; estas duas opiniões estão, também associadas às idades dos formadores entrevistados, os mais novos possuem uma visão mais relacionada com as questões filosóficas ligadas aos reais objetivos do sistema, enquanto os mais velhos se centram na capacidade que os processos terão, de coadjuvar na resolução de situações de desemprego nas quais se encontram uma maioria dos adultos que recorrem ao sistema.

Os entrevistados referem como consequência dos processos em que participam um enriquecimento pessoal a nível dos saberes não, necessariamente, relacionados com a profissão. Os formadores reconhecem-se como facilitadores da aprendizagem e peças fundamentais para que os adultos tomem consciência das competências que possuem.

A troca de experiências, o poder motivar alguém, o poder transformar a vida de alguém, eu acho que nós desempenhamos esse papel. Acabamos por ter essa gratificação, acho que sim. Nós compreendemos que eles se sentem mais, com a autoestima muito mais elevada, que lhes damos atenção, porque muitos deles andam cheios de medicamentos para as depressões e tudo mais, e vem para cá e vêem que, de facto, há quem esteja com eles, quem se preocupe porque queremos que o trabalho seja feito. E estamos ao pé deles, e tentamos ajudar e tudo mais, e de facto, até se emocionam e tudo mais, portanto nós vemos que conseguimos fazer a diferença. Nem que seja aquele bocadinho, não é? Depois incentivamos a continuar, ou seja, é pelo alento que conseguimos transmitir aos adultos. Acho que é essa a maior gratificação (E7).

Esta constatação vai de encontro ao que foi sugerido por Loureiro (2010), de que os formadores terão de ser mais do que aplicadores de métodos criando uma nova racionalidade sobre o modo de fazer e ser a sua profissão. O que se verifica aqui, é que o fazem: definem-se, analisam e pensam sua posição, não necessariamente em relação aos saberes e competências mas nestes caso em relação aos adultos com quem trabalham.

Muito além de se centrarem nos seus próprios dilemas, os formadores reconhecem e identificam dilemas e oportunidades vividos pelos adultos ao longo dos seus próprios processos além de identificarem dilemas na sociedade. Por outro lado, os formadores



reconhecem oportunidades de melhorar os seus próprios desempenhos como consequência dos dilemas vividos por todos, formadores, adultos e sociedade.

PROFISSÃO “FORMADOR”

Para este grupo o formador ideal deverá ser empático e simpático, saber ouvir os adultos, saber colocar-se no lugar deles, dão bastante ênfase à necessidade de apoio que os adultos precisam para desenvolver as suas competências, e muitos referem ainda que nestas funções é necessário estar de livre vontade. Relativamente às qualidades e competências necessárias às funções, todos deverão ter conhecimentos profundos na área de competências chave em que atuam e ser competentes nas funções a desempenhar no sistema. A disponibilidade e o gosto pelo que se faz também é importante, bem como a tolerância e a abertura de espírito, além da criatividade.

Competências mais importantes, continuo a dizer o mesmo eu sublinho bastante a criatividade por causa da necessidade que este processo exige e que essa criatividade também nos é apelada pelo referencial, olhamos para o referencial e temos que ser criativos, na maneira de dar as sessões, para os adultos se sentirem confortáveis, para mim a criatividade é bastante importante. Acho que essa é a principal e depois as outras, também são principais, mas já em sociedade as devemos ter que é aquela questão da tolerância, da compreensão, mas conto que isso já esteja, já está imbuído em nós, já partimos do princípio que o ser sociável é assim. Agora para ser formador, acho que a criatividade é importante (E5).

Vários são os fatores externos passíveis de afetarem o trabalho dos formadores, como as metas estabelecidas e decretadas pela tutela para cada CNO e que estão diretamente ligadas aos desempenhos dos centros. Sobre este assunto as opiniões recolhidas parecem ser concordantes, de um modo geral os entrevistados pensam que as atuais metas são demasiado ambiciosas, deviam ser adaptadas, para se tornarem mais uma orientação e menos uma obrigação, uma vez que condicionam o processo fazendo com que não seja credível; são comparadas com a questão do sucesso escolar no ensino regular e são, ainda, entendidas como um mal necessário para controlar o trabalho dos formadores e restantes profissionais desta área; como consequência mais visível da existência das metas, referem o efeito negativo que elas têm nas validações (de modo a serem atingidas as validações são efetuadas rapidamente e com o número de créditos mínimo). Como não concordam com as metas sugerem que deixem de ser apenas e só um valor numérico e sugerem analisar as razões que levaram a que as metas não sejam atingidas. As metas são um critério dual, apresentando-se tanto como um dilema como uma oportunidade.

Os formadores são da opinião que o desconhecimento do processo, a nível global, conduz a uma falta de respeito pelos profissionais da área que, contudo não se verifica na população que recorre aos processos; isto poderia afetar o trabalhado dos envolvidos, contudo, dizem não acontecer pois estão conscientes do trabalho desenvolvido.

As condições de trabalho são consideradas, de um modo geral, boas. O maior problema consiste na existência de horários diferentes, complexos e flexíveis, que muitas vezes prejudicam o trabalho de grupo, "Principalmente para trocas de ideias, trocas de sugestões de trabalho com eles... Mas esse grupo, por vezes é complicado reunir, estarmos em grupo para trocar ideias." (E4). A pressão e exigência decorrente das imposições das metas e as



itinerâncias, também são referidas. A existência dos recibos verde é exposta como um problema mas ao nível global da sociedade.

Os discursos produzidos acerca de associações que possam, ou não, prestar auxílio em caso de necessidade transmitem um sentimento de desproteção, o que transmite a ideia de que estes profissionais não se identificam como parte de um grupo organizado.

FUTURO

Relativamente ao futuro denota-se uma incerteza generalizada nos discursos, o futuro da Iniciativa estava em suspenso e portanto, os entrevistados estavam dependentes de novas indicações. Apesar do sentimento de incerteza generalizado, parecem certos quanto à necessidade de continuidade de apostas na área da EFA, assumem a necessidade de ajustes face aos dispositivos existentes, sendo que fornecem ideias para esses mesmos ajustes, reforçam contudo a necessidade de continuidade destas ofertas. São unânimes ao afirmar que se pudessem continuariam a trabalhar neste tipo de projetos e processos.

Obtivemos, assim, uma caracterização global deste grupo de formadores que trabalham em processos de RVCC e que constituem, efetivamente um grupo heterogéneo, que viveu as funções repletas de dilemas e oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 21 - 34.

Ferreira, A. & Santos, M. (2011). A atividade dos formadores e Portugal: condições, exigências e constrangimentos. In *Actas Congresso RICOT*.

Guimarães, P. (2010). Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 69.

Loureiro, A. (2010). O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de Educação de Adultos. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 105-122.

Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 5-20.

PORTUGAL. Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio. Regula a criação e o funcionamento dos Centros de Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências.

ⁱ - Os cadernos temáticos são um conjunto de materiais de apoio desenvolvidos por profissionais de vários centros incluídos na Rede Territorial de atuação do Centro de Novas Oportunidades ao qual pertencem. A construção dos cadernos esteve assente na partilha de materiais, modos de fazer e troca de experiências entre os intervenientes. Foram, ainda, desenvolvidos com o intuito de agilizar e harmonizar o trabalho desenvolvido pelos vários centros.

ⁱⁱ - MV B3D – Unidade de competência “Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva” do referencial de competências-chave da área de Matemática para a Vida, do nível básico equivalência ao 9º ano de escolaridade.

INTERFACES DA DOCÊNCIA A PARTIR DO ARTICULADOR PEDAGÓGICO NA EJA EM CAXIAS DO SUL (1998- 2012)

Simone QUADROS I scquadro@gmail.com

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)

Nilda STECANELA

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)

RESUMO

Inserido na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS), o presente trabalho tem como objeto de estudo “As interfaces da docência a partir da ação do articulador pedagógico da EJA”, visando a análise da formação continuada da docência nos espaços escolares. A pergunta que orienta a pesquisa teve a seguinte formulação: De que forma constituiu-se a docência a partir da ação do articulador pedagógico na EJA do município de Caxias do Sul? O recorte temporal do estudo compreende o intervalo dos anos 1998 a 2012 visando mapear o início da criação do cargo de articulador pedagógico, nos dias atuais denominado de coordenador pedagógico. Tendo-se como objetivo geral a análise de como se constitui a docência na EJA a partir do papel do articulador pedagógico, considerado o “guardião do planejamento”, oportunizando a formação continuada da ação docente. As fontes estão sendo construídas a partir das narrativas presentes nos documentos e oriundas das entrevistas que decorrem da história oral, tendo os atores que protagonizaram a ação como interlocutores empíricos privilegiados. Dialoga, portanto, com os pressupostos da História da Educação e com a Formação de professores, na medida em que busca indícios de como a docência se constitui e se articula a partir do papel do articulador pedagógico, atual coordenador pedagógico, assim como, procura observar os caminhos, interfaces e desafios da formação continuada de professores no espaço da escola. Os princípios da História Cultural compõem o aporte teórico da pesquisa, a partir dos desenvolvimentos de Chartier (1990), Pesavento (2005) e Burke (1992), procurando identificar como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos, formação continuada, constituição da docência, articulador pedagógico



INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o contexto do projeto inserido na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, tendo como objeto de estudo As Interfaces da Docência a partir do Articulador Pedagógicoⁱ em EJA, em Caxias do Sul, no período entre 1998 e 2012, analisando a formação continuada da docência nos espaços escolares.

Minha trajetória como educadora que iniciou em 1995 tem sido uma forte motivação para buscar na formação inicial e continuada respostas às inquietações que não são exclusividades minhas, são de todos os envolvidos nos processos educativos. Em todos os espaços de discussão sobre a educação fala-se em formação continuada e esta precisa gerar possibilidade de articulação dentro dos espaços, caso contrário “esvazia-se” e cada ação permanece isolada no espaço de quatro paredes, ensimesmando-se.

Sendo assim, tendo na História Cultural seu aporte, esta pesquisa tem proposto a partir dos princípios de Chartier (1990: 17) “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”. A especificidade do tempo e dos espaços escolares como categorias centrais para se entender como a escola contemporânea se organiza e as mudanças que operam na cultura escolar e, portanto, na distribuição das pessoas, objetos e significados, são os elementos centrais que possibilitam o mapeamento dos novos movimentos que a escola opera e para os quais busca legitimação.

Para Stecanela (2010), observar e descrever o cotidiano da escola exige distanciamento para ver e registrar imagens que passam despercebidas, muito provavelmente, devido ao processo de naturalização dos fenômenos que se repetem a cada dia ou que constituem efeitos da reprodução secular impregnada na estrutura clássica. Desta forma, volto o olhar para outra realidade fora do contexto diário, mas próxima no sentido de representação local de onde se fala. Tal deslocamento aprimora o olhar para tecer e produzir uma narrativa sobre esta história de forma crítica e coerente, a partir de fontes orais e documentais.

Segundo Vidal (2009), invadir a “caixa-preta” da escola, máxima reiterada nas investigações recentes, tem significado também perscrutar as relações interpessoais constituídas no cotidiano da escola, seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em razão das diversas culturas em contato (culturas infantis, juvenis e adultas, culturas familiares e religiosas, dentre outras).

A construção das narrativasⁱⁱ tem indicado a representação do passado, compondo as fontes da pesquisa, não como verdades absolutas, mas como verdades construídas que retratam parte da paisagem e parte do socialmente invisível. Ao ouvir o inarticulado e sua maioria silenciosa a partir das narrativas orais e documentais no papel do articulador pedagógico e suas contribuições na formação pedagógica da docência. A pesquisa está sendo feita a partir das entrevistas com professores da rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul que fizeram parte da EJA seja na função de articulador pedagógico, seja na docência

Inicialmente apresento uma revisão da literatura sobre os referenciais pesquisados voltados à História Cultural, à Educação de Jovens e Adultos, à formação inicial e continuada dos professores, às questões de docência e seus princípios norteadores.



Em seguida, apresento as contribuições dos princípios da História Cultural como norteadores da pesquisa e explico as questões da docência e da formação inicial e continuada dos professores de uma forma geral, mas em especial da EJA, voltando o olhar para a pesquisa que tem buscado no papel do articulador pedagógico os espaços de formação continuada da docência.

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir de pesquisa exploratória sobre o contexto da EJA no município de Caxias do Sul percebo a seguinte realidade: um projeto político pedagógico para a EJA municipal foi construído com a participação dos professores, marcando o início de um processo que passou a incluir a EJA no conjunto das diretrizes da Educação Municipal.

De acordo com Stecanela (2013) no ano de 1993 a então Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), hoje designada de Secretaria Municipal de Educação (SMED), propôs um Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos. Nessa fase, o projeto recebia a sigla PROEJA, sem, contudo ter vinculação com o programa efetivado pelo governo federal a partir de 2005 envolvendo a educação profissional dos alunos da EJA.

Assim fica evidente o período de reformulação onde as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos foi incluída e pensada criando uma identidade para esta modalidade de ensino.

No Brasil, as pesquisas já identificaram em alguns períodos a ausência de referencial teórico sobre educação de adultos (Haddad, 2000). No entanto esta modalidade vem se afirmando no campo da pesquisa, das práticas, da formulação das políticas e da legislação. Conforme Soares, (2011), nos últimos 25 anos, desde seu período marcado pela redemocratização do país, muitas iniciativas influenciaram a inserção de jovens e adultos nas universidades e nas políticas governamentais. A partir da ANPEDⁱⁱⁱ de 2007 quando no ano seguinte o GT^{iv} de Educação de Jovens e Adultos completaria 10 anos de produção foi organizado um livro com a trajetória de pesquisa da última década.

Segundo Soares (2011) a partir do levantamento das fontes da página do GT no site da ANPED, anais impressos que continham programação e resumos dos trabalhos, disquetes e CDs das reuniões anuais, bem como cadernos de registros, foram apontados cerca de 120 trabalhos a serem objetos de pesquisa para mestrandos e doutorandos a partir deste lócus privilegiado.

A partir destas análises fica evidente o crescimento da modalidade EJA num lugar de visibilidade que reúne muitos pesquisadores ganhando cada vez mais espaço nos contextos educacionais. A consolidação do GT em 2000 também é um indicativo da importância do tema.

A falta de especificidade na formação do educador da EJA tem se refletido, segundo estudos de Baquero (1991), em práticas pedagógicas que se encontram alicerçadas numa série de falácias a respeito da compreensão do que seja o adulto, da sua função social, bem como a respeito de seus processos de aprender.

Os estudos voltados à educação e à docência em particular buscam fundamentar o sentido de mediação que responde mais adequadamente à complexidade da EJA e como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento teórico dos estudantes e da práxis nessa modalidade de ensino.



Portanto, essa formação influenciará para que o professor não seja visto como mero “distribuidor de conhecimentos”, mas sim, como Morés (2003: 96) com muita prudência afirma: “um construtor de saberes, de habilidades, de conhecimentos e de competências necessárias ao seu ofício docente”. Cabe salientar que o conceito de mediação abordado leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer, aprender. Enfatiza, através do discurso oficial no plano da ideologia intersubjetiva a "troca de experiências entre as pessoas" para a possibilidade de conhecimento pelo "vir a ser". Na perspectiva sociointeracionista, Vigotski confirma a mediação entre o universo objetivo e o subjetivo.

Vigotski não abre mão do processo de aprendizagem de acordo com o conceito de mediação para a aquisição de funções superiores (1999: 53). Nesse princípio existe uma coerência teórica que justifica o sociointeracionismo como desdobramento do materialismo histórico dialético posto que, a mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade esta estabelecida, segundo o próprio Vigotski, como um elo em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente.

As relações entre teoria e prática na formação de professores é um problema amplo e complexo, cujos esforços de elucidação merecem um olhar cauteloso. A educação de jovens e adultos requer uma série de interpretações de conjunturas e situações que a ela se relacionam e constituem, não sendo possível pensá-la sem analisarmos os sujeitos que a produzem, suas condições de trabalho, sua história de vida, sua concepção de mundo. Compreender as concretudes através das ações diárias que representam como cada espaço escolar vem se constituindo.

Percebo nas pesquisas publicadas que foram analisadas de forma exploratória, como o banco de teses e dissertações da Capes e o Estado da Arte organizado por Haddad (2000) por exemplo, que não se forma especificamente um professor para a educação de jovens e adultos. Tal constatação conduz à absoluta necessidade de que os sistemas de ensino, através da formação continuada de seus docentes, abram perspectivas de qualificação específica para aqueles que trabalham com a educação de jovens e adultos, seja propondo parcerias com as instituições de educação superior, seja por meio de ações de formação continuada diretamente oferecidas pela Secretaria; seja estimulando os professores, com incentivos objetivos assegurados na carreira, a fazer cursos de extensão e de pós-graduação oferecidos pelas instituições de educação superior, seja na formação no próprio ambiente de trabalho.

É pertinente destacar que o pensamento de Paulo Freire [1921-1997] permanece sendo um importante paradigma político-pedagógico para o trabalho educativo com jovens e adultos. Aliás, não apenas o seu pensamento, mas as inúmeras práticas pedagógicas de caráter emancipatório que ele desenvolveu ou inspirou pelo mundo afora. Entendemos a escola, como sendo um dos espaços em que ocorre a ação educativa, que pode ser um ambiente propício para a realização da formação continuada dos educadores, sem desconsiderar os demais espaços externos, devendo oportunizar estes espaços de reflexão na ação.

As questões pertinentes e desafiadoras ao fazer docente costumam fazer parte dos momentos de discussão dos professores, que muitas vezes procuram sua formação continuada em cursos, palestras, seminários e retornam à escola com o discurso do inconformismo e da vitimização por afirmarem frequentemente que há um distanciamento muito grande entre os palestrantes



e os dilemas do cotidiano e, ainda, muitas vezes, por nem compreenderem a necessidade da formação continuada. Afirmo de forma relativista por estar no magistério há 17 anos e perceber de forma recorrente esta situação.

Assim, uma das hipóteses levantadas no estudo está sendo a de que ao realizar a formação *in loco* os docentes sentem maior identificação ao trabalharem questões de seu grupo num processo de construção coletiva; se há construção, a formação ocorre de forma a contribuir com a constituição da docência, para o ser professor de EJA. Também há uma hipótese de que talvez os professores não percebam estes momentos de formação na própria instituição como sendo momentos de formação continuada.

Os educadores são chamados constantemente a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam heterogêneas e singulares. Mas, para que a estes jovens e adultos sejam vistos em suas especificidades é preciso conhecê-los.

O objeto de estudo da pesquisa, definido a partir das inquietações vivenciadas já citadas anteriormente, potencializa a relevância sobre os processos de formação continuada, da percepção da constituição da docência num processo de inacabamento e da necessidade de construção de um professor com especificidades para cada modalidade de ensino, aqui focada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cuja demanda é específica, com enfrentamentos também específicos.

2. A HISTÓRIA CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA

De acordo com Pesavento (2005), o primeiro conceito que começa a reorientar a postura do historiador no século XX é o de representação, apresentados primeiramente por Marcel Mauss e Émile Durkheim, sendo incorporado pelos historiadores. Conforme a autora,

as representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (idem, 39).

Segundo a mesma autora, o objetivo da História Cultural seria, então, decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo (Pesavento, 2005).

Filiando-me a essa concepção tenho aproximado as narrativas dos professores e articuladores, envolvidos nesse momento ou já constituintes desses espaços em outros tempos, para construir as representações que cada um faz de si e de sua docência. Sendo assim, a História Cultural, entrelaçada com a História da Educação, precisa analisar a escola com um olhar voltado à maneira como ela vê a si mesma, como percebe suas imagens, sons e silêncios.

A História Cultural deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como “(...) esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 1990: 17). Portanto, ao voltar-se para a vida social, esse campo pode tomar por objeto as formas e os motivos das suas representações e pensá-las como análise do trabalho de representação das classificações e das



exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo ou de um espaço.

Parte da obra de Chartier se destaca por apontar o trato de problemas conceituais como representação, prática e apropriação. A partir deles, o autor considera questões como as formas narrativas do discurso histórico e literário, fundamentais à interpretação dos documentos que o historiador toma por objeto. Para compreender melhor esses conceitos é fundamental conhecer os conceitos de pensadores como, Peter Burke, Roger Chartier e Michel de Certeau e Pesavento.

Segundo Pesavento (2005) se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural é porque está sendo uma nova forma de a História trabalhar a cultura^v. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.

Com base nesses argumentos tenho organizado um estudo que privilegia as narrativas, as narrativas dos sujeitos que construíram a história da educação de jovens e adultos em Caxias do Sul, voltando o olhar para a formação em exercício dos docentes.

3. TORNAR-SE DOCENTE: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES NA EJA

Não há docência sem discência, as duas se explicam sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. “Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (Freire, 1995:47). A partir desta visão freireana da docência, a formação continuada e a constituição da docência serão abordadas visando estabelecer um diálogo constante com a visão de processo e de inacabamento desenvolvida por Freire em sua obra.

Segundo Freire em Pedagogia da autonomia, o conhecimento é a forma de libertação do indivíduo e o educador precisa estar preparado para essa missão libertadora. “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (Freire, 1996:32). Assim, a docência estando em constante construção e formação a partir da intervenção do articulador pedagógica na instituição escolar ao longo da trajetória profissional aponta como uma possibilidade de exercício constante de libertação.

Como e para quê exercemos nossa docência? Como o nosso “saber fazer” na sala de aula se concretiza para que possamos sair das metodologias rígidas, estruturantes e reducionistas e adotemos metodologias dinâmicas, vivas, flexíveis, globalizadoras e que preparem o jovem e o adulto para viver e conviver com as rápidas transformações do mundo, numa vida de incertezas e imprevisibilidades?

Segundo Charlot (2000), nascer, aprender, é entrar em contato com um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, no qual se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Essa afirmação aponta para o fato de que o mundo está exigindo



uma nova humanidade, e educar o ser humano para esse contexto exige outra abordagem de educação e uma nova postura dos professores. Nesse sentido, alargar-se-á a função do docente para além do ensinar apenas os conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história, abarcando também a compreensão de que todos são atores desta história e que ela está em constante transformação.

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

Segundo Barbosa (2003), um adequado projeto de formação de profissionais da educação, no que concerne a seus conteúdos formativos, é tarefa que pressupõe o desenvolvimento articulado em três grandes perspectivas: conteúdos, habilidades técnicas e dimensão das relações situacionais. Essas perspectivas se impõem com a mesma relevância, que se distinguem, mas ao mesmo tempo se implicam mutuamente, pois só produzem seus resultados se atuando convergente e complementarmente.

4. MEDIAÇÕES DA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA EM EJA

A partir das narrativas dos atores do cenário da pesquisa torna-se necessária a investigação das circunstâncias e condições necessárias para que se realizem as mediações, nas situações de ensino, que potencialize para o jovem e adulto as aprendizagens trabalhadas, que respondam mais adequadamente à complexidade desta modalidade de ensino, criando condições para que se possa desenvolver o pensamento teórico dos estudantes e a sua práxis.

Os alunos de cada modalidade de ensino possuem questões identitárias específicas de sua faixa etária que devem ser contempladas nos momentos de estudo e de formação dos docentes para que estes possam dialogar e aproximar das expectativas dos atores envolvidos. Identificar o que os professores e articuladores tem percebido em suas trajetórias nas representações deste público está sendo desafiador. Como olhar para sua caminhada dentro do universo escolar e refletir sobre estas construções, estas culturas acordadas, legitimadas e muitas vezes perpetuadas?

Nos estudos de Caierão (2008) sobre jovens percebe-se muitos conceitos que em dado momento poderão dialogar com esta pesquisa por apontarem relevantes contribuições sobre como o jovem vê a si mesmo e como este é visto pelos professores, na concepção do ser estudante e do ser jovem. Segundo a pesquisadora,

A escola constitui-se em palco onde a diversidade cultural juvenil pode encenar as suas diferentes e inéditas peças, embora nem sempre com os aplausos dos professores. As culturas juvenis, na polifonia que as constituem, dão-se a ver (nem sempre a conhecer) na escola, férteis espaços-tempos de expressão das juventudes (CAIERÃO, 2008: 86).

Assim o articulador pedagógico ao trabalhar diretamente com os docentes pode trazer para a discussão estas construções identitárias construídas ao longo do tempo pelo jovem e assim adentrar neste mundo juvenil para poder de fato conhecê-lo pode não ser uma tarefa fácil, principalmente porque a partir do que for conhecido haverá um processo de acomodação



para pensar o que foi conhecido e transformá-lo em ação pedagógica, assim, a partir do estudo, a escola, e, também os docentes, passam a olhar para si.

Nesse sentido, há a necessidade do professor repensar sua prática pedagógica, abrindo-se agora para uma nova premissa em educação que é a construção de conhecimento e problematização de hipóteses, isto é, um novo pensamento, o de tornar-se reflexivo, pesquisador. Isso é possível através de uma constante atualização teórica, para que a prática pedagógica possa transformar-se, modificar-se, aproximando dos anseios e necessidades deste aluno real, não do ator social.

A relação do docente com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Para repensar seu fazer docente é necessário planejar e nessa perspectiva o articulador pedagógico sendo o profissional que trabalha com os docentes o planejamento poderá construir com o grupo as dimensões desta importante etapa da construção do conhecimento. Chamo atenção para o pensamento de Vasconcellos (2004), quando diz que o planejamento precisa ser uma ação de reflexão, a partir das opções e das ações que desejamos realizar na escola. Quando se planeja, é preciso partir de dois pressupostos: planejar ajuda a concretizar aquilo que se almeja e ver como aquele “algo” que planejamos é possível de acontecer, podendo, de certa maneira, interferir na realidade.

Desta forma posso perceber o sentido político do ato de planejar, afinal a intencionalidade envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromissos com a reprodução ou com a transformação. Quando planejamos queremos mudar, acreditar na possibilidade de realizar aquela determinada ação.

Nesse sentido, observar, tentar construir indicativos para perceber a forma pela qual a formação da docência nos espaços de formação na escola, na modalidade EJA, tem ocorrido com o auxílio do articulador pedagógico, sendo esses espaços de formação, de planejamento, de intencionalidades, de troca, de discussão e de uma postura de pesquisador por parte dos envolvidos.

ALGUNS ACHADOS, MUITAS NOVAS PERGUNTAS

A partir do trabalho de campo realizado através dos documentos selecionados e das pesquisas exploratórias e entrevistas, ousou sinalizar que as mudanças legais, a partir da reestruturação da EJA a partir de 1998 trouxe mudanças muito significativas para pensar esta modalidade de ensino e isto gerou um impacto importante na educação da cidade de Caxias do Sul.

Observo que o surgimento de um novo profissional na EJA com atribuições específicas para a construção de um projeto político pedagógico a partir de referenciais freianos, assim como voltado ao estudo de referenciais teóricos e metodológicos gerou, no mínimo, um processo de transformação nas culturas organizadas até aquele determinado momento.

Por mais que saibamos, como educadores, que uma das dimensões do fazer docente está ligada ao planejamento, não posso perder de vista as resistências e tensionamentos gerados por esta dimensão da docência. Assim, pensar as interfaces da docência, bem como sua



constituição torna-se o eixo central desta pesquisa que está se constituindo cotidianamente para conseguir “dar conta” ao proposto com a rigorosidade necessária à pesquisa científica.

Perceber que na instituição há um potencial latente de investigação para que os saberes tanto dos docentes, como dos discentes, seja construído paulatinamente parece-me algo quase que inerente ao estar professor, assim, o então articulador pedagógico, nomeado por alguns como o “guardião do planejamento” tem muito a nos contar na trajetória dos 14 anos da EJA definidos no recorte temporal da pesquisa.

Nesse sentido, observar, buscar, refletir, repensar, ouvir, tentar construir indicativos para compreender a forma pela qual a formação da docência vem sendo constituída em uma modalidade, em uma rede, não é uma tarefa, é sim um desafio. Desafio este instigador e apaixonante, assim quão apaixonante é torna-se um pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R., et al. (1991). Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: D. F. Silva (Org.). *Para uma política educacional de alfabetização*. São Paulo: Papirus.

Barbosa, R. L. L. (Org.) (2003). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.

Brasil (1971). *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Dispõe o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Revogada pela Lei 9.394/96. Acesso em junho, 17, de 2013 em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>

Brasil (1996). *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Acesso em dezembro, 20, de 2012 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Burke, P. (Org.) (2011). *A escrita da história novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Chartier, R. (1990). *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL,

Freire, P. (1995). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 28ª ed., São Paulo: Paz e Terra.

Haddad S. (2000). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. São Paulo: Ação educativa.

Morés, A (2003). *Ressignificando os saberes docentes no espaço de formação acadêmica*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.

Stecanela, N. (2013). Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. In *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia. 36ª Reunião Anual da ANPED* (pp. 1-17) Rio de Janeiro: ANPED.



Stecanela, N. (2010). *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: EDUCS.

Pesavento, S. J. (2005). *História e História Cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, L. (org) (2011). *Educação de Jovens e Adultos o que revelam as pesquisas*. São Paulo: Autentica Editora.

Vasconcellos, C. dos S. (2004). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad.

Vidal, D. G. (2009). *No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares*. São Paulo. Universidade de São Paulo.

Vigotsky, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins.

ⁱ O articulador pedagógico exercia a função hoje denominada de coordenação pedagógica e são escolhidos a partir das determinações do Regimento Municipal de Educação e legislação vigente. A data em que este passou a ser designado coordenador pedagógico fará parte da pesquisa.

ⁱⁱ Narrativas de acordo com Pesavento (2005) são formas de dizer o mundo, de olhar o real. São discursos, falas que discorrem, descrevem, explicam, interpretam, atribuem significados à realidade. São representações, ou seja, são discursos que se colocam no lugar da coisa acontecida. Correspondem a elaborações mentais que expressam o mundo do vivido e que mesmo se substituem a ele.

ⁱⁱⁱ ANPED Fundada em 1976 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

^{iv} - GT 18 Grupo de Trabalho que pesquisa questões voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Atualmente possui em torno de 23 GTs.

^v - A cultura como uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa.

EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: MICROPOLÍTICA NA SALA DE AULA

Sônia Regina da Luz MATOS | srmatos@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL/UCS

Sandra Mara CORAZZA | sandracorazza@terra.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/UFRGS

Nadja ACIOLY-RÉGINIER | nadja.acioly-regnier@univ-lyon1.fr

UNIVERSITE LYON 1/ESPE

RESUMO

A presente investigação tem como foco a pesquisa em sala de aula. Nela contamos com a participação de alguns professores e educadores da modalidade educação de jovens e adultos que estão envolvidos na formação continuada. Nosso interesse neste estudo foi constituir a sala de aula pela ação que afirma a vida e para isto inserimos como problemática de investigação a seguinte questão: Como potencializar a sala de aula de educação de jovens e adultos na perspectiva micropolítica? Diante deste desafio, investimos na operacionalização de conceitos, tais como: rizoma, desterritorialização e política identitária. Utilizamos a metodologia de micropolítica, porque com ela é possível dissolver os niilismos pedagógicos – mesmo que temporariamente - e os salvacionismos civilizatórios educacionais fortemente presentes no território escolar na modalidade educação de jovens e adultos. Diante da delimitação da problemática, dos conceitos e dos de seus intercessores de pesquisa, constituímos três possibilidades de resultados: (1) a desterritorialização da política da identidade cultural na sala de aula; (2) a geografia rizomática é o funcionamento, não identitário, que faz das classes e cadeiras onde as pessoas sentam em sala de aula, uma tensa relação entre fronteiras e (3) a experimentação pedagógica inventiva se estabelece na sala de aula quando ela torna-se uma geografia rizomática. As perspectivas que apontamos neste estudo são composições de um tipo de micropolítica em sala de aula na educação de jovens e adultos; este tipo formação investe nas singularidades e nos agenciamentos coletivos.

PALAVRAS-CHAVE: desterritorialização, formação de educadores, pesquisa em sala de aula.



INTRODUÇÃO

Este texto constitui uma parte de uma pesquisa em sala de aula, que aconteceu em 2012, na formação continuada em educação de jovens e adultos. A pesquisa teve como foco envolver os profissionais da educação na modalidade de educação de jovens e adultos num estudo investigativo que torna micropolítica a sala de aula. Encontramos neste objetivo de investigação a possibilidade dissolver, mesmo que temporariamente, a posição niilista e salvacionista dos profissionais participava da formação continuada. O posicionamento niilista sobre as questões escolares e educacionais nos fez adentrar pelos sintomas nietzscheanos anunciados por este na produção do humanismo moderno. Produção que nos cansa e o que nos faz sofrer, porque o fato é que o homem se tornou algo como medíocre e insosso. É esse um dos diagnósticos feito por Nietzsche, no final do século XVIII, sobre a cultura e a educação ocidental. Esta mesmice da humanidade moderna tornou-se a meta de nossa civilização que se agrega ao elemento niilista, apontados pelo filósofo, quando ele nos diz: “Estamos cansados do homem”, “Nós sofremos do homem” (Nietzsche, 1998; 34-35). Disto decorre pensar que o homem está doente, as sociedades e suas instituições também estão. Mas no que incide a doença do homem? A doença do homem versa nesta forma que ele assumiu, nesta forma que de proceder na negação da vida. Este homem faz questão da sua mesmice e quer perseverar-se como tal, esse homem é uma invenção da história, um produto, que não é natural, ele foi criado ao alongado dos séculos, educado desta maneira. Então, essa figura do homem, essa formação-homem é um acomodado histórico. O cansaço de investir na EJA, a mesmice de sala de aula e a mediocridade dos clichês pedagógicos e a acomodação do pensar é a narrativa recorrente que vivemos inicialmente nos encontros com os professores.

Essa formação-homem produzida neste humanismo moderno e parte do cansaço produzido pelo exaustivo jogo da esperança que crê e procura alguma coisa ou ideia na busca de salvar este humano, aluno e instituição escolar. É neste próprio jogo da esperança da procura e da espera pela salvação que se produz o niilismo pedagógico dos professores da nossa investigação. Pois a esperança gera um cansaço na aposta de que pelo processo escolar educacional teremos as respostas reveladoras do que está encoberto no humano, seriam então descobertas da moral que salvariam o humano. Mas o humano não pode ser salvo, não há salvação para o humanismo moderno que persiste em buscar a origem, o bem, a verdade e a justiça. Este tipo de consumação cria margem para uma cresça na descrença do humanismo. Por vezes, os professores nos encontro reagem por estas vias e por não se suportarem no niilismo encontravam moradia em alguns velhos valores morais do jogo da esperança. Esta relação entre o jogo da esperança que promove o próprio niilismo leva o humano ao limite extremo, onde sempre se negação a vida.

Mas como investimos na pesquisa se anunciava pelas de uma atividade pelas vias da micropolítica em sala de aula, abre-se outro jogo, o jogo da potência de afirmar a vida. Como fazer para afirmar a vida na instituição escolar e não negá-la neste tipo de niilistamente? Investindo na dissolução das políticas identitárias, para isto, priorizamos a desterritorialização da política da identidade cultural na sala de aula; a geografia rizomática como funcionamento, não identitário, que faz das classes e cadeiras onde as pessoas sentam em sala de aula, uma tensa relação entre fronteiras e a finalizamos esta investigação com experimentação



pedagógica inventiva que se estabelece quando a sala de aula torna-se uma geografia rizomática. As perspectivas que apontamos neste estudo são composições da micropolítica em sala de aula na educação de jovens e adultos; este tipo formação investe nas singularidades e nos agenciamentos coletivos que afirmam a vida.

1. A SALA DE AULA: FRONTEIRA DE DESTERRITORIZAÇÃO CULTURAL

Movimentamos a ideia de fronteira de desterritorialização cultural, para demarcar a sala de aula, ou seja, o lugar onde os alunos ocupam espaço na sala de aula. Este local é um tipo de território de fronteiras que carrega o jogo cultural, que não pode ser reduzido ao binarismo cultural, que produz uma relação comparativa, seletiva, combinatória e eliminatória da sala de aula. Defendemos que as fronteiras da sala de aulas são vividas em um jogo de desterritorialização cultural, porque localizamos as forças que são determinadas pelo binarismo cultural e conhecemos alguns poderes que circulam constantemente entre as classes ou cadeiras na sala.

O jogo da cultura como tradição torna a relação entre as classes, uma relação binária. A tradição cultural binária é parte dos valores morais voltadas para *status quo*. Tradição cultural do pensamento majoritário que necessita padronizar e valer-se da tradição para transmissão de valores. A fronteira cultural, neste caso, passa a ser um jogo de manutenção da tradição da instituição escolar, familiar, econômica, governamental etc. O jogo cultural da tradição estabelece uma dinâmica de relações educativa disciplinadora. Esta proposição cultural institui a escola como uma das instituições mais relevante, em relação a outras instituições que não são de tradição educacional.

É a cultura majoritária da tradição disciplinadora escolar que faz julgamento sobre as diversas culturas que estão afirmadas no espaço escolar. Então, a cultura escolar que se impõem como os verdadeiros valores morais identitários, representante da cientificidade e consumidor dos valores do capital.

Os alunos e alunas que freqüentam a educação de jovens e adultos, que foram participantes da investigação, faziam parte de culturas identitárias diversas: negro, branco, ameríndio; se apresentavam oriundos de diversas regiões e geografias, principalmente das cidades do interior; estes alunos coabitam no espaço escola com uma multiplicidade religiosa, de credo, de valores gastronômicos e de orientações sexuais. Estas questões identitárias são parte da multiplicidade da sala de aula da educação de jovens e adultos que tensionam - mesmo sem saber - a cultura majoritária escolar. Assim, diante de alguns elementos identitários disponibilizados, apresentamos rastros entre a tensão do jogo cultural da cultura majoritária, a escola, e a constante desterritorialização da sala de aula e das fronteiras entre as classes onde os alunos e alunas sentam diariamente.

A promoção de fronteiras culturais entre as produções de poderes da política de identidade e a escola, não restam vitimas, mas uma sociedade de cúmplices. O espaço entre as classes ou cadeira, faz parte da geografia da sala de aula, produzindo relações entre estas fronteiras identitárias; os valores demarcados nos diversos territórios culturais da sala de aula são tensionados na instituição escolar e na vida que se passa fora dela. Com isso, vemos que ao mesmo tempo, que as políticas de identidade majoritária se impõem, elas também, se



revezam e negociam numa a(tua)ção, que procede em intensidades, pois, todos os envolvidos se relacionam como força.

A desterritorialização cultural é parte de um tipo de micropolítica que afirma a vida, porque a geografia que se passa na sala de aula e a ação pedagógica na rede de cumplicidades territoriais das tensões culturais composta no coletivo são tratados como corpo/força políticos atuantes. O corpo-força micropolítico atua no agenciamento (Deleuze & Guattari, 1996), que cofunciona nos heterogêneos desta geográfica. Ele, o agenciamento, é parte de uma rede rizomática. Podendo ser um agenciamento territorial que liga corpo-força e territórios de habitação, com isto, não se atua no sujeito identitário que habita o corpo. A atuação desta geografia se dá no corpo-força que existe sempre nos agentes coletivos em estados maquínicos. Estes corpos-forças não são mais sujeitos individuais, são sempre agentes coletivos que enunciam e anunciam nas forças das desterritorializações culturais que se encontram acopladas neste movimento que é a micropolítica da pesquisa.

A micropolítica aqui é a ação coletiva. Ela age como se fosse uma ação em matilha. A ação em matilha sempre é múltipla e singular aos corpos que são afetados e afetam. O múltiplo é o singular está, neste caso, atuando na individua-ção coletiva e não na individualidade cultural identitária. Todos os corpos no processo escolar educativos são afetados e se afetam pelo corpo/força. Corpo que age na desterritorialização, ou seja, “desterritorialização é o movimento pelo qual se deixa o território.” (Deleuze & Guattari, 1996: 34). A desterritorialização desmancha o que a territorialização da política identitária fixou. A desterritorialização é um processo que libera um conteúdo de todo código - forma, função ou significação identitária-, isto é, o que faz correr sobre uma linha de fuga – da cultura que habita -, ou seja, a linha micropolítica que se agita nas fronteiras dos corpos-forças que respiram na sala de aula e entre as cadeiras.

2. DESTERRITORIALIZAÇÃO CULTURAL

Nos debates durante a investigação demarcamos os territórios culturais e seus diversos conceitos, ou seja, marcamos as variações dos movimentos conceituais sobre cultura. Ao reconhecermos estas variações optamos por tratar as questões mais presentes nos discursos escolares na atualidade, que são os temas da multiculturalidade e da interculturalidade.

As fronteiras culturais do multiculturalismo e da interculturalidade são compostas por diversos temas identitários, tais como: étnicos, sexistas, imigratórios, nacionalistas, religiosos, linguísticos, entre outros. Então, com estes movimentos delimitamos as questões culturais que envolvem a educação e as especificidades destes cruzamentos na geografia da sala de aula.

O multiculturalismo, por exemplo, como parte da política identitária, nos Estados Unidos, anos 1960, produzia um efeito educacional na comunidade americana, quando parte desta sociedade vivia uma nova política identitária em relação aos negros. Esta política conhecida pela sua luta pela igualdade de direitos e justiça social entre brancos e negros ficou fortemente demarcado como multiculturalismo. A política identitária social engajada pela busca de direitos em uma sociedade democrática que pela geografia da sala de aula entram por dentro desta luta de política de identidade. O terreno do multiculturalismo estende o conceito de cultura como parte da produção da ideologia. E que a ideologia passa a dominar todos os atos da política identitária. Quando nos convencemos da verdade que compõe as ideias da nossa



cultura, passamos a agir guiados por elas, ou seja, o conjunto de ideias que constitui os valores culturais de determinado grupo e que atravessa a vida social em suas ações educacionais (Abadallah-Prectceille, 1999).

Outro movimento relevante que trazemos para o debate sobre o território da cultura se faz na França. O termo intercultural é percebido nas práticas sociais aproximadamente em meados dos anos 1970. O movimento da *Association pour la Recherche Interculturelle* (ARIC) se fortalece no primeiro congresso em 1986. As temáticas mais relevantes neste movimento intercultural envolvem o problema da marginalização dos imigrantes. A questão do estrangeiro nos países europeus é um dos principais focos da interculturalidade. Ela emprega o sufixo *inter*, como parte relacional entre os grupos, indivíduos e identidades. A interculturalidade é considerada um tipo de estudo sobre a ontologia que se constrói para elucidar os embates culturais, dentro da perspectiva dialética identidade/alteridade. A questão da identidade cultural no processo de interação é definidor para a construção desta ontologia intercultural específica. A constituição do campo intercultural parte do jogo de bricolagem com outras formas de saber, tais como: transdisciplinariedade, a questões da microsociologia e o interacionismo dos atores sociais envolvidos na dinâmica social. Mas, a interculturalidade aposta seus fundamentos nas forças do interacionismo. E sua relação primeira é com o outro em relação à cultura. Os territórios culturais da multicultural e da intercultural aproximam duas perspectivas de cultura voltadas para identidade do sujeito, seja ele ideológico ou interacionista/cognitivo (Abadallah-Prectceille, 1999).

Mas se demarcarmos o conceito de cultura na perspectiva da desterritorialização cultural, veremos que o sujeito é desconstruído pela chamada virada linguística e há um certo anúncio da dissolução do sujeito da racionalidade cultural como centro do pensamento contemporâneo. Então, o que diz a desterritorialização cultural? É um dos movimentos marcado no ano 1968, na França, que anuncia a crise das sociedades: disciplinar e de controle, sociedades hipermoderna ou contemporânea. Estes movimentos produzem impactos nas diferentes instâncias políticas, como: gênero e sexualidade, colonialismo e pós-colonialismo, étnica, ciência e ecologia, políticas de identidade e políticas da diferença, estética e ética, era global numa era virtual (Corazza, 1998). Diante disto, a desterritorialização cultural é a própria tensão das políticas identitárias e as produções de verdade sobre as identidades; colocando em xeque as homogeneidades e generalizações culturais.

Com a perspectiva de produção de desterritorialização culturais juntamos a força das fronteiras das classes da sala de aula para experimentar fazer outra pedagogia. Uma ação pedagógica de ênfase nos estudos deserritorialização culturais de efeito micropolítico. Essa pedagogia de efeito micro captura os fluxos nietzschianos, da força. E como essa força afeta e é afetada reativamente e afirmativamente, dissolvendo a força da centralidade identitária. Assim sendo, as classes e mesas onde os alunos e alunas sentam diariamente sofre efeito das forças que fazem da sala de aula uma geográfica rizomática. A força não se dá não se troca e nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; ela é sempre difusa, espalhando-se por toda parte (Matos, 2008). Com este efeito, a força provoca a desterritorialização da produção identitária na sala de aula. A força materializada em poder não é de ninguém, ele não é identitária. Ela encontra-se sempre em trânsito, em fluxo, em variação. Estamos todos,



envolvidos coletivamente nestas forças e sendo implicados de modos diferentes desta materialização dos poderes.

A desterritorialização provoca o alargamento da cultura e o deslocamento da relação binária imposto na política identitária. Essa desterritorialização produz um efeito de cultura de sala de aula que é vivida na pluralidade e na estranheza. A cultura é vivida como territórios de poderes entre as fronteiras que lutam por modos de existir. Cultura, forças e seus poderes são partes dos movimentos da sala de aula, das fronteiras entre as classes onde os alunos e alunas da EJA sentam constantemente.

A desterritorialização das forças culturais provoca a existência de uma geografia da sala de aula que prioriza as singulares, ou seja, *“a singularidade é um conceito existencial”* (Ronilk & Guattari, 1986: 68) e por isso, atua no campo da inventividade pedagógica. A força ativa da desterritorialização pode fazer uma singularidade de movimento híbrido e inédito. O jogo da desterritorialização também afeta a necessidade de outra prática pedagógica, a da invenção didática, que prioriza a produção das singularidades nesta geografia rizomática da sala de aula.

3. LINHAS PEDAGÓGICAS: GEOGRAFIA RIZOMÁTICA

A invenção didática que prioriza a produção das singularidades se instaura na sala de aula porque a geografia rizomática torna os elementos culturais uma captura de sintoma do vivido. Com essa posição pedagógica que é atravessada e produzida nos dinâmicos cenários da sociedade contemporânea, articulamos na pesquisa, dez (10) forças didáticas que:

(1) desconfiam da comunicação, da opinião, da informação; (2) trabalham sem compromisso de perpetuar certezas; (3) fazem da metodologia a função-rizoma; (4) atentam às produções culturais; (5) tomam cultura(s) como território(s) de luta por significação; (6) lembram que cultura é parte dos jogos de poder-saber; (7) desapegam de todos ideais identitários: de aluno, de professor, de jovens e de adulto; (8) experimentam a didática na fronteira com a arte, porque ‘necessitamos de toda arte exuberante, dançante, zombateira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de pairar acima das coisas’ (Nietzsche, §107, 2001), e porque temos a arte para que a identidade não nos aprisione; (9) retiram a matéria curricular do campo cultural; (10) postulam que cultura(s) não se ensina(m), mas se desterritorializa(m) (Oliveira & Matos, 2013: 77).

Ao deslocar estas forças didático-conceituais para o território da educação de jovens e adultos, estabelece-se uma dinâmica de trabalho em sala de aula que prioriza:

“(a) a recitação ativa, experimental e exploratória das temáticas a serem sintomatologizadas; (b) que aborda de maneira crítico-experimental do currículo, atentando os modos de subjetivação ali presentes; (c) que investiga a relação poder-saber entre as fronteiras escolares. Com tais posicionamentos didático-pedagógicos, da maquinaria escolar – que tanto produz planejamentos – podem de algum modo, provocar ruídos constantes de seu funcionamento; e pensar tais ruídos, seus rangidos e intervalos de tempo, como a verdadeira possibilidade de subversão de certa ordem do discurso identitária que contagiado na cultura escolar” (Oliveira & Matos, 2013: 77).



Este tipo de rigor no planejamento em sala de aula, ao adentrar na geografia rizomática da sala de aula, faz a própria desterritorialização cultural, investe em um processo plural. O “por vir plural” funciona via efeito-rizoma no planejamento. Pois, rizoma, termo que Deleuze e Guattari (1996) deslocam da disciplina Botânica e usam para justamente nomear um funcionamento específico e descentralizado de espaço, pois rizoma é: “uma forma não-hierárquica, não-estrutural, não-centrada e não-linear de organização, pensamento ou escrita”, em contraponto “com a forma hierárquica, estrutural, centrada e linear dos modelos baseados na figura da árvore” (Silva, 2000: 98). Sob este efeito rizomático plural a sala de aula é extração geográfica difusa. A geografia rizomática da sala de aula se espalha na pluralidade de formas de expressão do vivido. A variação das expressões da aprendizagem passa a se apresentar por meios experimentais, que dizem de uma abertura ao aprender, de uma recusa ao código pronto tomado enquanto lei, ordem irrefutável e irrecusável. É no porvir plural, então, que se apresenta a variação do pensamento e ação.

As estratégias micropolíticas, desta experimentação de pesquisa, são as próprias relações rizomáticas que aludimos no encontro da temática educação de jovens e adultos com as forças desterritorializantes que se aliam com a diferença. Aliança que faz exigências relacionais com a geografia rizomática; desafia-nos a planejar, viver uma situação de ensino e aprendizagem no vestígio do próprio processo de diferenciação da diferença. E assim, podemos afirmar que a diferença não cessa nunca de retornar às suas diferenciações, a um por vir plural, pois “na diferenciação a repetição não se confunde com a reprodução do Mesmo” (Deleuze, 1997: 271). A diferenciação da diferença é o movimento da repetição que diverge, sem deixar reproduzir-se nas subjetividades codificadas pela política da identidade.

4. DO RIGOR DA EXPERIMENTAÇÃO DIDÁTICA

Com estes efeitos conceituais expostos, torna-se possível demarcar extrações da problemática que acompanhou a pesquisa e a especificidade da problemática de: Como potencializar a sala de aula da educação de jovens e adultos na perspectiva micropolítica?

A primeira extração da problemática foi possível porque o aporte conceitual da pesquisa, não investe na premissa do pensamento iluminista positivista, afirmando que todos são iguais e dispara um ensino para o conhecimento universal. A sala de aula, como geografia rizomática, acolhe os conflitos provocados pela experimentação didática que desterritorializa as identidades culturais. Pois, ao tornar a sala de aula como parte de uma geografia rizomática mostra como governam as produções dos poderes escolares e dos conhecimentos tidos como universais e identitários. Assim, as questões postas pela desterritorialização da política de identidade nos provocam a fazer da experimentação didática, o rigor do plural e do por vir no planejamento em EJA.

A segunda extração que podemos retirar desta investigação e da problemática é quando os significados de cultural são deslocados para forças mutantes e maleáveis da micropolítica. A ideia de uma didática que priorize viver no rigor da experimentação que se tece na desterritorialização da política identitária cultural e produz uma geografia de sala de aula que: (I) tem o compromisso com a pesquisa na sala de aula; (II) vizinhança com os campos conceituais estrangeiros à didática: mídia, tecnologias, literaturas, cinematografia, música,



pintura, matemática etc. e (III) esforça para desapegar-se do niilismo e do ideal salvacionista educacional.

Tomemos estas duas extrações da nossa pesquisa para afirmar que os movimentos das fronteiras culturais da sala de aula não são dicotômicos e nem binários, há um paradoxo entre elas, que é a possibilidade de eventualmente viver a estranheza, o desconforto da desterritorialização. Aventuramo-nos em afirmar, a partir da nossa problemática de investigação, que o rigor-conceitual de um planejamento que faz da sala de aula um território de pesquisa cria micropolíticas que priorizam a respiração, à vida, o corpo-força.

Quando vivemos o processo da desterritorialização cultural da sala de aula, afirmamos que as práticas têm como função à vida. E para priorizar a vida, teremos que optar por trair a tradição das políticas de identidade. Trair nossa identidade majoritária, do EU, das leis, dos regimentos, da moral. Trair todas as instâncias identitárias em nome da vida: a secretaria, a diretora, a bibliotecária, o mulher, a professora, o aluno, a escola. Sempre que a tradição, a política de identidade, ameaçava à vida e a produção de singularidade, a força sensível entra pelas vias da desterritorialização traz alguma outra forma de afirmá-la.

Estes aparatos de estudos e a proposição do planejamento para educação de jovens e adultos por desterritorialização cultural quer tensionar os saberes e os poderes produzidos no espaço escolar da formação de professores. Os profissionais da educação não controlaram o aprendizado. Porque o apreender extrapola os movimentos metodológicos. Vivemos na insegurança, no não controle do apreendido.

O problema desta investigação é inquietante para estes dois territórios: escola e universidade. Arquetetar estes encontros foi um investimento enigmático. Porque o enigma no processo exploratório dos conceitos são operacionalizações feitas junto os clichês da formação de professores na educação de jovens e adultos.

Os clichês na educação de jovens e adultos tiram a força de luta inventiva, e se instaura numa narrativa de repetir a vontade de verdade já estabelecida e normatizada. A luta pela inventividade localiza os clichês impostos às políticas de EJA e a traduz em outra forma de fazer pedagogia. A ação de localizar os clichês pode acontecer quando questionamos e provocamos a pensar sobre as clássicas questões pedagógicas que envolvem o tema este território de ensino. Com este material se produziu um série de outros pensamentos enigmáticos.

A proliferação de questionamentos e pensamentos fica como parte da força micropolítica da nossa investigação que se ocupou de operar com as complexidades da formação de professores na EJA. A complexidade do micro é retirada da política de identidade cultural, e silenciosamente ela é problematizada na pesquisa com os conceitos e seus intercessores.

A sala de aula, ou melhor, a geografia rizomática da sala de aula é arquetetada e atravessada pelas micropolíticas, que desterritorializa as identidades escolares. Assim, trazemos uma didática experimentada pela via da didática inventiva. A experimentação inventiva carrega a necessidade de ir para as vias da não representação da ideia, mas para vias da expressão das ideias inventivas inspirada na parceria de Manoel de Barros (1993: 8) quando este fez o texto poético da *Didática da Invenção*, e nela se faz:



“Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca.
 - b) O modo como violetas preparam o dia para morrer.
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos.
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote tem salvação.
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos.
 - f) Como pegar na voz de um peixe.
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- Etc.;
- etc.;
- etc.”

Contagiados pela inventividade de Barros, colocamo-nos o desafio de pensar uma didática da invenção para a EJA. O desafio de expressar uma didática que possibilite “Desaprender 8 horas por dia...” (Barros, 1993: 12).

A micropolítica de formação de professores que vivem numa geografia rizomática da sala de aula aproxima-se as questões pedagógicas que estão em meio à inventividade da via. A vida aqui entendida como vontade de potência, isto é, vontade de vida, resulta no jogo de afirmá-la. Ela é a complexidade do processo de luta e do movimento de resistência e expansão. No campo de batalha as forças sempre se: chocam, atuam, confrontam, dominam e submetem, movimentam. A força-EJA experimenta a abundância da pluralidade de forças, tais como: pressão, inércia, peso, atração, gravidade e germinação, maiores, menores, térmicas, centrífuga, centrípeta e etc. Dito assim, toda a relação de forças figura um corpo, por vezes imperceptível. As forças, assim, se mostram diferentes das formas e da matéria porque são afecções nos corpos, elas são forças que se exercem nos corpos de acordo com a sua quantidade de interação.

A ideia da inventiva desta pesquisa e seu problema têm um rigor didático voltado para EJA, assim, produziu um efeito rizomático na extensão da sala de aula, retirado-a das malhas do jogo da política da identidade. A experimentação dos encontros desta investigação é uma invenção que faz pensa-ação. A ação de pensar pelo que desloca, raspa, questiona e afasta os clichês. A aproximação pedagógica inventiva pelas vias da micropolítica em sala de aula se faz nas fronteiras entre as forças da experimentação didática e o rigor conceitual da pesquisa em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadallah-Pretceille, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Barros, M. (1993). *Livro das Ignorâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Corazza, S. (1998). Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: A. F. B. Moreira (Org.). *Currículo. Questões de Aula* (pp. 103-143). Campinas: Papirus.



Deleuze, G. (1997). *Diffèrence et Répétition*. Paris: Presses Universitaires de France.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Mil platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 3. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34.

Matos, S. R. da L. (2008) Satisfeitos com as fronteiras? In *Anais do 1º Seminário de Educação Não-Escolar. Construindo Caminhos*. Caxias do Sul: EDUCS. ISBN 978-85-7061-496-4.

Nietzsche, F. (1998). *Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo, Companhia das Letras.

Nietzsche, F. (2001). *A Gaia Ciência*. Raquel Ramallete. São Paulo: Companhia das letras.

Oliveira, M. & MATOS, S. R. da L. (2013). Juventude, mídia e estudos culturais na EJA. In: Stecanela, N. (Org.). *Caderno de EJA*. (pp. 51-83). Caxias do Sul: Educus.

Rolnik, S. & Guattari, F. (1986) *Micropolítica. Cartografias do Desejo*. Rio de Janeiro: Vozes.

Silva, T. T. da. (2000). *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.

CONSENSOS E DILEMAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA A ALUNOS DE UM CURSO DE DECORAÇÃO E PINTURA CERÂMICA

Helena ROCHA | hcr@fct.unl.pt

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

RESUMO

A Matemática é uma das áreas que integra o plano curricular dos Cursos de Educação e Formação (CEF), pelo contributo para o exercício da cidadania em sociedades democráticas e tecnologicamente avançadas, mas esta é, também, frequentemente fonte de exclusão. O programa reconhece-o e enfatiza uma aprendizagem mais ligada ao concreto e à realidade. Mas reconhece também que é ao professor que compete gerir a sua implementação, dando forma às situações de aprendizagem e integrando-as de forma coerente e articulada no curso específico que os alunos frequentam. O estudo que aqui se apresenta teve como principal objectivo analisar e compreender as opções efectuadas pelo professor no decorrer das diferentes etapas da sua prática, dando atenção aos dilemas que enfrentou e às razões que valorizou na tomada de decisões. A abordagem metodológica adoptada é de natureza qualitativa e interpretativa, com a realização dum estudo de caso do professor de Matemática Aplicada dum CEF de Decoração e Pintura Cerâmica. A recolha de dados foi concretizada através de entrevistas, observação de aulas e recolha documental, sendo a análise de dados orientada pelo quadro teórico, conciliado com a interpretação destes. Nas conclusões do estudo a redução dos pré-requisitos, a preocupação em partir dos interesses dos alunos e a intenção de alargar a cultura dos alunos surgem como centrais na selecção das tarefas; enquanto o envolvimento activo dos alunos caracteriza a implementação das aulas. Os dilemas centram-se fundamentalmente na valorização relativa e aprofundamento a atribuir a cada conteúdo e na articulação entre formal e intuitivo.

PALAVRAS-CHAVE: prática lectiva, Cursos de Educação e Formação (CEF), Matemática.



INTRODUÇÃO

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) foram concebidos tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente aqueles que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional. Estes são cursos regulados pelo Despacho conjunto n.º 453/2004, que se destinam a alunos com pelo menos quinze anos de idade, a quem pretendem conferir alguma formação de carácter profissional.

A Matemática é uma das áreas que integra o currículo destes cursos pelo seu contributo para o exercício da cidadania em sociedades democráticas e tecnologicamente avançadas. Sendo parte importante do legado cultural da nossa sociedade é também, muitas vezes, encarada pelos alunos como fonte de exclusão. É sabido que os jovens que ingressam nestes cursos tiveram muitas vezes um percurso marcado pelo insucesso na disciplina, pelo que motivar os alunos é desde logo o grande desafio que se coloca ao professor (ME, 2005).

O programa de Matemática Aplicada sugere o assumir duma forma mais ligada ao concreto e à realidade, que permita aos alunos aprender a reconhecer a Matemática no mundo que os rodeia. Contudo, é ao professor que compete gerir a sua implementação, dando forma às situações de aprendizagem e integrando-as de forma coerente e articulada no curso específico que os alunos frequentam.

O estudo que aqui se apresenta teve como principal objectivo analisar e compreender as opções efectuadas pelo professor no decorrer das diferentes etapas da sua prática, dando atenção aos dilemas que enfrentou e às razões que valorizou na tomada de decisões.

1. ENSINAR MATEMÁTICA

São diversos os tipos de tarefas que um professor pode propor aos alunos. De entre estes, Ponte (2005) destaca os problemas, os exercícios, as investigações, os projectos e as tarefas de modelação. Este autor associa à noção de problema uma certa dificuldade, realçando o carácter relativo desta classificação, uma vez que o que é um problema para determinado aluno poderá não passar de um simples exercício para outro. Problemas e exercícios serão assim tarefas com algumas semelhanças, em que é claro o que se pretende, sendo a distinção entre estas marcada pelo facto do aluno conhecer ou não um processo para a resolver. Exercícios e problemas podem ainda envolver um contexto da realidade ou, pelo contrário, situarem-se num campo estritamente matemático.

As investigações constituem um outro tipo de tarefas. Neste caso, embora sejam geralmente colocadas questões, é deixado ao aluno a definição das estratégias de resolução que irá adoptar, assim como algum trabalho ao nível da formulação das questões específicas a resolver (Rocha, 1996). Tal como nos tipos de tarefas anteriores, também aqui poderemos ter investigações num contexto real ou num contexto estritamente matemático.

Os projectos envolvem resolução de problemas mas, segundo Abrantes (1994), caracterizam-se pela complexidade, pela autenticidade que têm para os alunos envolvidos, pela responsabilidade e autonomia que exigem e pelo seu carácter prolongado e faseado. Os



projectos são ainda marcados por um objectivo e pela intenção de alcançar determinado produto final, neste sentido o contexto é claramente relevante.

O contexto é igualmente determinante nas tarefas de modelação, que Matos e Carreira (1996) enquadram no âmbito da aplicação da Matemática a situações da realidade. Estas tarefas requerem a construção de um modelo matemático e exigem “a formulação de questões pertinentes acerca da situação, bem como a selecção dos factores considerados mais relevantes nessa situação, a identificação das variáveis que lhe estão associadas, a experimentação e a análise da adequação do modelo matemático à situação” (Matos & Carreira, 1996: 7). Consoante sejam mais ou menos estruturadas, estas tarefas aproximam-se respectivamente da resolução de problemas ou das investigações.

E se a escolha da tarefa é importante, a forma como é implementada e o papel que o professor assume nesta fase é-o ainda mais (Gimeno, 2000; Olive et al., 2010; Ponte, 2005). Com efeito, um professor pode decidir propor aos alunos uma tarefa de investigação mas, no decorrer da actividade, perante a forma como a conduz e as intervenções que faz junto dos alunos, pode alterar por completo o carácter investigativo previsto, podendo até acabar por a converter num simples exercício se optar por dirigir o trabalho dos alunos, truncando a componente exploratória da tarefa. E Olive et al. (2010) e Ruthven, Hennessy e Deaney (2005) realçam que quando a tecnologia está envolvida, a atenção ao papel do professor e ao inerente ambiente de aprendizagem, parece ser ainda mais importante. Segundo os autores, nestas circunstâncias tende a ser maior a diversidade de papéis que o professor pode assumir. Mas, em determinados momentos, pode também ser grande a tendência deste para restringir as explorações e a liberdade dos alunos a fim de evitar a ocorrência de situações de falta de alinhamento entre o trabalho matemático dos alunos e a intenção que tinha com a tarefa (falta de concordância matemática).

Centrando a atenção na fase de implementação ou na condução da aula propriamente dita, Martins (2011) considera, para além das tarefas propostas aos alunos, a comunicação, a organização do trabalho e a avaliação. No que respeita à comunicação, é usualmente realçada a importância e a relevância para a aprendizagem do aluno de este expor as suas próprias ideias e raciocínios, bem como o contributo que essa explicitação pode trazer à compreensão do professor relativamente ao pensamento dos seus alunos sobre as noções em estudo (Ponte & Serrazina, 2000). E Martins (2011) realça o papel fundamental assumido pelo professor a este nível, destacando a importância das questões colocadas, que caracteriza apoiando-se nas categorizações desenvolvidas por Love e Mason (1995) e por Way (2001). Dá ainda relevo a aspectos relativos ao tipo de discurso adoptado e às características das interacções estabelecidas na sala de aula.

2. ENSINAR MATEMÁTICA NUM CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

O programa de Matemática Aplicada (ME, 2005) incorpora todas as ideias apresentadas no ponto anterior e que são actualmente centrais no ensino da Matemática. Reconhecendo que estes são alunos com características específicas e provavelmente com um relacionamento complexo com a disciplina, enfatiza uma forte ligação à sua realidade e uma atenção cuidada às questões de ordem motivacional. Assim, preconiza como centrais o recurso a aplicações e a problemas extraídos do mundo real e das profissões, que melhor podem contribuir para



despertar o interesse dos alunos e, conseqüentemente, para o seu envolvimento e interesse pela aprendizagem. Este tipo de tarefas deve ser integrado num contexto significativo para os estudantes, e usado como ponto de partida para cada novo assunto, sendo parte do processo de construção de conceitos matemáticos e usado como fonte de exercícios. A escolha de situações ricas e variadas é considerada essencial, sendo igualmente importante que os alunos possam escolher as suas próprias estratégias de resolução de problemas, uma vez que o confronto entre diferentes processos de resolução enriquece a aprendizagem, desenvolvendo o espírito crítico e promovendo a valorização do trabalho realizado por cada aluno. Assim, “sem esquecer a necessidade de contacto com as ideias e os métodos fundamentais da Matemática, a um certo nível” o programa sugere que o ensino seja desenvolvido em torno de aplicações “viradas para o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício de actividades profissionais aos diferentes níveis de qualificação” (ME, 2005: 8).

A ligação da Matemática ao real pressupõe ainda uma valorização do recurso a formas concretas de representar as relações matemáticas e o conseqüente afastamento das descrições abstractas, pelo que a utilização de materiais manipuláveis e das tecnologias são consideradas particularmente importantes. Estes recursos podem assim não só facilitar a compreensão dos conceitos envolvidos como também, e mais uma vez, torná-los relevantes para estes alunos.

A importância da comunicação, tanto oral como escrita, é outro elemento central do ensino desta disciplina, atendendo à estreita relação existente entre esta e a forma como as ideias e raciocínios são organizados pelos alunos. Neste sentido, ao longo de todo o programa são comuns as referências à apresentação de trabalhos, resoluções ou raciocínios desenvolvidos pelos alunos. Esta referência é inclusivamente realçada em momentos de avaliação sumativa, sendo preconizado que muitas das provas a realizar pelos alunos consistam precisamente em apresentações orais de carácter diversificado.

3. METODOLOGIA

Esta investigação adopta uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa, envolvendo a realização de um estudo de caso sobre a professora Cristina. A recolha de dados envolveu a realização de entrevistas, a observação de aulas (cinco em cada um dos dois primeiros períodos lectivos e três no terceiro período) e recolha documental. As entrevistas foram de diversos tipos, mas todas se caracterizaram por ser semi-estruturadas. Foram realizadas duas entrevistas focadas na professora e nas suas opiniões (uma no início e outra no final do estudo) e foram também realizadas pequenas entrevistas antes e depois de cada aula observada. Tanto as entrevistas como as aulas foram áudio-gravadas. Foram ainda recolhidos diversos documentos como fichas de trabalho, enunciados de testes e outros materiais disponibilizados pela professora aos alunos. A análise de dados revestiu-se essencialmente dum carácter descritivo e interpretativo, tendo por base a análise de conteúdo dos elementos recolhidos à luz do quadro teórico.

4. AS TAREFAS

Ao ponderar as tarefas a propor aos alunos, Cristina tem em conta tanto as experiências de aprendizagem que pretende proporcionar aos alunos como as características específicas



destes. Assim, a sua primeira preocupação é que a tarefa capte a atenção dos alunos. Logo na primeira aula, em que procurou conhecer um pouco os alunos, estes deixaram bem claro que esta não era uma disciplina em que se pretendessem empenhar e Cristina sabe que isso significa que o seu principal foco de atenção tem que ser com o envolvimento dos alunos no trabalho:

P – Estes são alunos que tiveram resultados negativos na disciplina de Matemática durante vários anos e, portanto, acham que já não vale a pena. E vários deles disseram-me isso mesmo quando lhes pedi que falassem um pouco da sua relação com a disciplina. Coisas como “eu nunca tive positiva e portanto não vai ser agora” ou “esqueça, eu a Matemática não vou fazer nada”. (...) E portanto para mim o fundamental é trabalhar a motivação. É preciso que eles tentem, entendes?

Mas para conseguir esse envolvimento as tarefas têm que ser cuidadosamente escolhidas. Como Cristina frisa, é necessário conseguir um equilíbrio delicado. A tarefa não pode ser difícil, nem demasiado fácil. Tem que incluir algo que todos consigam fazer, mas depois tem que ser também desafiadora, para que envolva os alunos. Além disso, a professora acha que é importante que tenha alguma ligação à realidade dos alunos e que inclua fazer algo concreto e com significado. Mas passar desta intenção à concretização é algo que considera extremamente complexo:

P - A escolha das tarefas adequadas para estes alunos é algo muito difícil, pelo menos eu acho. Tu repara, tem que ser algo que lhes desperte a curiosidade ou assim, algo que eles queiram ver. Porque se não, nem olham. E tem que ser algo que esteja ao alcance de todos. Portanto não pode envolver grandes pré-requisitos. A maioria deles sabe muito pouco mesmo de coisas elementares... mas depois também não pode ser trivial, porque aí eles vão achar que estás tipo a tratá-los como ignorantes e vão reagir... e também tem que ser algo que não seja infantil, pois embora os conceitos possam ser elementares eles já não são crianças... E depois acho que deve ter algo para eles fazerem, fazerem mesmo, tipo construir. Estes são alunos de um curso muito ligado ao manual e que gostam e têm realmente jeito para isso e portanto pode ser uma forma de te aproximares dos interesses deles.

As aulas de Matemática Aplicada decorriam regularmente na sala dos alunos. Ao fundo da sala existia o forno onde os alunos coziam os objectos que elaboravam em cerâmica ou outro material, uma pequena bancada com acesso a água e amplas bancadas e prateleiras onde usualmente se encontravam as obras em que os alunos andavam a trabalhar nas disciplinas da área específica do seu curso. As mesas da sala encontravam-se dispostas em quatro grupos e na mesa do professor existia um computador com acesso à internet ligado a um projector. Em metade dos tempos lectivos existia ainda à disposição uma sala com nove computadores com acesso à internet e um quadro interactivo. A turma era constituída por 23 alunos e foi neste contexto que foram realizadas as tarefas que se apresentam de seguida.

4.1. CLASSIFICAÇÃO DE TRIÂNGULOS

A primeira tarefa proposta aos alunos focou-se nos triângulos e na sua classificação. Cristina não sabia ao certo que conhecimentos os alunos teriam, mas achava que provavelmente não se lembrariam das designações utilizadas na classificação de triângulos. Assim, levou para a aula papel, régua e tesouras. Depois de se certificar que todos sabiam o que era um triângulo, propôs que cada aluno desenhasse e recortasse triângulos a seu gosto, mas com aspectos tão



diversificados quanto possível. Cada grupo de alunos devia em seguida reunir todos os triângulos e procurar agrupá-los em função de critérios que tinham que estabelecer e registar por escrito. A partir da apresentação pelos grupos dos critérios estabelecidos, a professora organizou uma discussão através da qual surgiu a classificação de triângulos quanto aos lados e quanto aos ângulos, mas também conteúdos como áreas e perímetros.

Segundo Cristina, a opção por esta tarefa assentou em vários aspectos. Era uma tarefa que exigia que os alunos fizessem algo, tinham que construir os triângulos; era simples de perceber e não envolvia nada que alguém pudesse desconhecer e por isso excluir-se do trabalho; não tinha respostas erradas, na medida em que podiam estabelecer os critérios que entendessem, tendo apenas que efectivamente organizar os triângulos de acordo com eles. Nas suas palavras ressalta a ênfase que punha na motivação e envolvimento dos alunos:

P - Era uma tarefa simples, sem pré-requisitos, em que ninguém ia poder dizer que não fazia porque não sabia ou não percebia. Provavelmente seria diferente do que costumavam fazer nas aulas de Matemática, o que nesta fase inicial era importante. Se me diziam que não gostavam ou não percebiam nada, era importante cortar com essa continuidade. Matemática Aplicada era diferente da Matemática que tinham tido antes. Isto era algo novo, não podiam dizer já se gostavam ou não.

Acima de tudo era uma tarefa em que o poder estava nos alunos e não no professor. Eram os critérios deles que iam conduzir a discussão na aula e não “as respostas certas” ditadas pela professora.

A grande questão com que Cristina se depara depois prende-se com o nível de exigência relativamente ao que os alunos devem ter aprendido nesta aula. Nomeadamente se os alunos devem ser obrigados a saber os nomes como são classificados os triângulos ou se é suficiente que saibam os diferentes critérios utilizados.

4.2. PAVIMENTAÇÕES

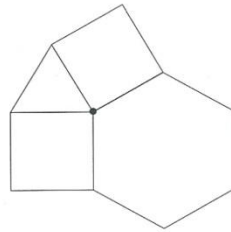
Esta tarefa centra-se nas pavimentações e no número de polígonos regulares que é possível dispor em torno de um vértice (ver excerto da tarefa na fig. 1). Os alunos tinham acesso a um conjunto de polígonos em material manipulável, com o qual podiam realizar diferentes experiências. Tinham igualmente acesso ao computador, onde podiam utilizar um *aplet* e, de forma virtual, dispor polígonos de diferentes formas para explorar a mesma questão. Nesta turma vários alunos tinham grande apetência pela tecnologia, mas outros preferiam trabalhar com o material manipulável. Cristina opta por deixar a escolha ao cuidado dos alunos, permitindo que estes se distribuam entre os computadores e as mesas.



2. Descobre outras pavimentações e escreve o respectivo código.

3. Descobre quais os polígonos que é possível dispor em torno de um vértice de modo a não deixar falhas nem originar sobreposições. Indica também o código que os identifica e tenta explicar o raciocínio que seguiste.

Por exemplo:



3.4.6.4.

Figura 1: Excerto da tarefa sobre pavimentações proposta aos alunos (retirado de Precatado et al. (2000))

Mais uma vez a escolha da tarefa tem em conta a possibilidade de todos se envolverem no trabalho, pois não existem pré-requisitos, já que todos podem experimentalmente descobrir diferentes tipos de vértices que é possível formar com polígonos regulares. Além disso, as pavimentações têm forte ligação à área do curso dos alunos sendo, portanto, potencialmente motivadoras:

P - Aqui também me preocupei com o envolvimento deles. Mais uma vez são coisas para fazer, para mexer e as pavimentações têm tudo a ver com o que eles fazem nas disciplinas específicas do curso deles. O computador também... alguns não gostam, mas há vários que adoram o computador e como eu já sei isso preparo as duas formas e deixo que escolham livremente. Podem até mudar a meio da tarefa. E até acaba por ser bom porque assim não preciso de preparar tanto material e também não tenho todos no computador, pois estes acabam por ser poucos para todos. E, mais uma vez, esta é uma tarefa em que toda a gente consegue fazer alguma coisa, todos conseguem ir pondo polígonos em torno de um ponto a tentar preencher o espaço todo.

A reacção dos alunos à tarefa levanta algumas questões à professora, que se questiona relativamente ao ponto até onde deve ir o trabalho suportado por materiais manipuláveis ou pela tecnologia, se os alunos devem ir para além destes e se devem mesmo ser capazes de fazer abordagens mais gerais e formais.

4.3. AS PAVIMENTAÇÕES DE ESCHER

Nesta tarefa são apresentadas algumas das pavimentações elaboradas por Escher, sendo depois ilustrado um processo que pode ser utilizado para construir pavimentações similares a partir da deformação de polígonos regulares que pavimentam o plano (ver fig. 2). Aos alunos é pedido para construir a sua própria pavimentação, estudando-a depois do ponto de vista matemático, procurando identificar diferentes simetrias.

Cristina justifica a escolha desta tarefa pela forte ligação que estabelece com a área criativa e artística dos alunos, directamente associada às temáticas do seu curso que são do agrado de



todos. Refere ainda como importante a intenção de alargar os conhecimentos culturais dos alunos:

P - Estas tarefa tem tudo a ver com eles, é o que eles gostam de fazer... desenhar pintar, é o âmagô do curso deles e eles gostam do curso. A parte matemática vamos ver, mas eu acho que eles gostam das simetrias e já fizemos várias coisas... Depois aqui há também uma intenção de aumentar a sua cultura artística, acho que também é importante.

A realização da tarefa mais uma vez vem fazer surgir à professora algumas questões relativamente ao nível de exigência que deve ser colocado sobre o trabalho, nomeadamente quanto ao nível de exigência que deve ser colocado sobre as pavimentações criadas pelos alunos e quanto ao nível de exigência sobre a análise matemática que é feita pelos alunos.

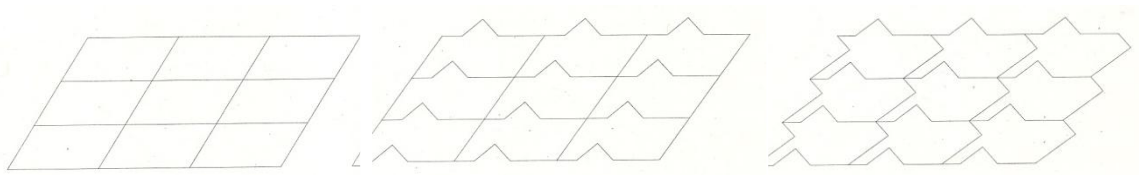


Figura 2: Ilustração de processo para construir pavimentações por deformação de pavimentações por polígonos regulares

4.4. LEITURA DE PENSAMENTO

Esta é uma tarefa que a professora utiliza para introduzir o estudo dos números, um tema que considera ser particularmente desmotivador para estes alunos. Na aula propõem-se adivinhar o pensamento de um aluno. Escolhe um voluntário e pede-lhe que pense num número. Seguidamente vai-lhe dando indicações quanto ao que fazer com esse número: multiplica-o por 2, soma 20 ao resultado, divide por 2, subtrai o número em que pensaste,... E as indicações sucedem-se até que a professora franze os olhos e o nariz e pergunta se aquele não é um número especial. O aluno abre os olhos de espanto e diz “É o dia dos meus anos”. A partir daqui a turma reage. Alguns alunos parecem achar que a professora tem poderes especiais, a maioria diz que não é possível ela ter feito aquilo. Vários alunos querem que a professora lhes faça a eles, parecendo achar que o pensamento deles não vai ser lido por ninguém. A professora envolve mais alguns alunos com o pretexto de evitar enganos nas contas e repete o processo mais algumas vezes, chegando sempre a números com significado especial. Todos querem perceber o que está a acontecer e a professora escreve no quadro as instruções quanto às operações a realizar e propõe que façam em grupo uma análise matemática.

A principal intenção de Cristina com esta tarefa era despertar a curiosidade dos alunos, perante um tema em que sabia que os alunos não tinham vontade de trabalhar:

P – Eu aqui o que queria era agarrá-los. Os números é do programa o módulo que está mais próximo da Matemática em que eles tiveram más experiências e eles já me tinham dito que não queriam este tema. A geometria tem muito a ver com a área deles, mas aqui nem tanto e portanto eu precisava de alguma coisa que os fizesse querer ver, querer perceber, sentir curiosidade no fundo.



Para a professora a questão que esta tarefa lhe levantou prende-se com o formalismo a exigir aos alunos. A exploração da tarefa começa com números e operações, mas posteriormente Cristina procura introduzir as expressões e o trabalho em torno destas, tentando que os alunos percebam como esta notação mais formal permite conclusões mais gerais, esta generalidade é contudo difícil para os alunos, deixando-lhe dúvidas quanto ao ponto até onde faz sentido avançar.

CONCLUSÃO

Os elementos recolhidos sugerem que a redução de pré-requisitos e o envolvimento activo dos alunos são as ideias centrais que a professora tem em mente ao pensar a selecção e a implementação das tarefas. Subjacente a estes está a intenção de motivar os alunos, conseguindo o seu envolvimento no trabalho da aula e evitando a fixação nas anteriores experiências de insucesso dos alunos e na ideia de que a Matemática é algo difícil e onde não é possível obter bons resultados. Existe assim a intenção de proporcionar aos alunos um contacto com uma matemática mais viva e mais próxima da sua realidade, centrada no fazer e no experimentar. Associada a estas intenções está também por vezes a vontade de despertar a curiosidade dos alunos, assim como a de lhes proporcionar oportunidades para alargar a sua cultura.

O trabalho com os alunos colocou frequentemente a professora perante alguns dilemas. De entre esses merecem particular destaque os que se prendem com a valorização relativa e aprofundamento a atribuir a cada conteúdo, bem como com a articulação entre o formal e o intuitivo. Sendo esta uma turma com grande ausência de pré-requisitos e uma forte falta de motivação pelo trabalho em Matemática, torna-se difícil gerir o interesse que se consegue despertar nos alunos com a abordagem intuitiva às questões e a forma como a desmotivação se pode tornar dominante se o formalismo utilizado ultrapassar o ponto em que os alunos sentem que começam a perder o significado. Trata-se aliás de uma dificuldade que de algum modo se vislumbra no texto do próprio programa, que refere “a necessidade de contacto com as ideias e os métodos fundamentais da Matemática, a um certo nível” (ME, 2005, p.8). Este é pois um ponto que importa conhecer melhor, pelo contributo que pode trazer à compreensão do equilíbrio entre estas duas dimensões e à aprendizagem de jovens fortemente marcados por experiências de insucesso a Matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática – a experiência do projecto Mat789*. Lisboa: APM.

Gimeno, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.

Love, E., & Mason, J. (1995). *Telling and asking. Subject learning in primary curriculum*. London: Routledge.

Martins, C. (2011). *O desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo do ensino básico: contributo da participação num programa de formação contínua em Matemática*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Matos, J., & Carreira, S. (1996). *Modelação e aplicações no ensino da Matemática*. Lisboa: IIE.



ME-Ministério da Educação (2005). *Programa da disciplina de Matemática Aplicada – Cursos de Educação e Formação*. Lisboa: ME.

Olive, J., Makar, K., Hoyos, V., Kor, L., Kosheleva, O., & Strässer (2010). Mathematical knowledge and practices resulting from access to digital technologies. In C. Hoyles & J. Lagrange (Eds.), *Mathematics Education and Technology – rethinking the terrain (the 17th ICMI study)* (pp. 133-178). New York: Springer.

Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Eds.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.

Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Precatado, A., Lebre, A., Catulo, C., Ferreira, E., Amaral, H., Costa, J., Vieira, A., Pires, M., Teixeira, P., Esteves, P., & Vieira, R. (2000). *Pavimentações*. Lisboa: APM.

Rocha, H. (1996). Investigando com a calculadora gráfica. In P. Abrantes, L. Leal & J. Ponte (Eds.), *Investigar para Aprender Matemática - textos seleccionados* (pp. 183-192). Lisboa: APM e MPT.

Ruthven, K., Hennessy, S., & Deaney, R. (2005). Teacher constructions of dynamic geometry in English secondary mathematics education. In *Proceedings of the CAL05 conference*. Bristol: University of Bristol.

Way, J. (2001). *Using questioning to stimulate mathematical thinking*. Acesso em Janeiro, 23, 2012 em: http://nrich.maths.org/public/viewer.php?obj_id=2473&part=index&refpage=monthindex.php.

AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PELAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES

Romilda Teodora ENS I romilda.ens@gmail.com

PUCPR

Marciele Stiegler RIBAS I marci.ribas@hotmail.com

PUCPR

RESUMO

Refletir sobre a formação dos professores para atuar na educação de Jovens e Adultos implica em repensar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, dando-lhes voz na tentativa de repensar os cursos de formação. A abordagem qualitativa possibilitou a aplicação de questionários abertos a vinte professoras da EJA da Rede Municipal de Ensino de um município do Estado do Paraná/Brasil. Com o objetivo de analisar as representações sociais de professores que atuam na EJA sobre suas dificuldades, a investigação se situa no âmbito do projeto do PPGE/PUCPR: Políticas de formação de professores, profissionalização e trabalho docente no espaço escolar, vinculado ao CIERS-ed/FCC e à Cátedra da UNESCO: Profissionalização Docente. Tomamos as vozes das professoras como fundamental à busca das representações construídas na experiência da ação docente que desenvolvem no espaço/tempo da EJA, por encontrarem-se no feixe de fatores que determinam as condições nas quais (re)constróem representações sociais. Os resultados apontam para representações dos dilemas, como sendo: falta de material didático direcionado aos alunos; diversidade de níveis de conhecimento na sala de aula, consequência das turmas multisseriadas; alunos com marcas da exclusão social; estudantes com necessidades especiais que aos 15 anos são direcionados às turmas da EJA. Essas representações confirmam a necessidade de comprometimento das universidades e de políticas educacionais que contemplem a formação do professor, priorizando uma formação que supere os efeitos traçados pelas contradições escolares cotidianas e das políticas reguladoras, bem como pelas diferentes demandas do mundo do trabalho docente na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Políticas Educacionais, Representações Sociais.



INTRODUÇÃO

A presente investigação se situa no âmbito do projeto do PPGE/PUCPR que investiga: Políticas de formação de professores, profissionalização e trabalho docente no espaço escolar, vinculado ao CIERS-ed/FCC e à Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente. Direcionamos a pesquisa para o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em função da frágil formação ofertada nas licenciaturas para os professores que poderão atuar nessa modalidade de ensino. Concordamos com Capucho (2012: 65), quando afirma:

A problematização da formação de professores (as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os (as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento.

Diante dessas considerações, com a finalidade de repensar a formação dos professores para atuar na EJA é fundamental refletir sobre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar dos docentes que já atuam nessa modalidade de ensino. Para tanto, é preciso dar voz a esses professores para o enfrentamento das questões que afligem suas práticas na tentativa de que esses dilemas sejam ponderados nos cursos de formação de professores. Nessa perspectiva, partindo do entendimento de que as representações nos possibilitam "[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles" (Wachelke; Camargo, 2007: 380), realizamos uma reflexão a partir das representações sociais de professores sobre a ação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por conseguinte, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as dificuldades de professores que atuam na EJA.

Aplicamos questionários abertos a vinte professoras da EJA da Rede Municipal de Ensino de um município do Estado do Paraná/Brasil. Tomamos a voz das professoras como fundamental na busca das representações construídas em sua experiência acerca da ação docente que desenvolvem no espaço/tempo da EJA, visto suas vivências profissionais encontrarem-se no feixe de fatores que determinam as condições nas quais (re)constroem tais representações sociais. Para a análise dos dados da pesquisa empírica, utilizamos a abordagem qualitativa com o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada por Moscovici na década de 1960. Apoiadas em Alves-Mazzotti (2012: 20-21), justificamos a pertinência em se estudar fenômenos educativos com o aporte teórico das Representações Sociais:

o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor [...] na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

O texto está organizado da seguinte forma: Num primeiro momento, integrando a fundamentação teórica da pesquisa, conceituamos a TRS e refletimos sobre a formação de professores direcionada para o contexto da EJA. Posteriormente, apresentamos as



representações sociais das professoras participantes da pesquisa e, por fim, inferimos nossas considerações com base nos resultados alcançados.

1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para formulação da Teoria das Representações Sociais (TRS) na década de 1960, Moscovici fundamentou-se em pelo menos três campos do conhecimento: a sociologia, a antropologia e a psicologia, até chegar à psicologia social. Diferente de Durkheim que considerava somente as representações coletivas, Moscovici inova incorporando nas representações, além do coletivo, o fator individual, pois como indica o autor (2011: 79), sua teoria "[...] toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade" e, complementa: "[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (1978: 26).

Para o entendimento do conceito de uma representação social, reportamo-nos novamente a Moscovici (2011: 184), para ele "[...] uma representação é ao mesmo tempo uma imagem e uma textura da coisa imaginada que manifesta não apenas o sentido das coisas que coexistem, mas também preenche as lacunas - o que é invisível ou está ausente dessas coisas". Na concepção do autor, elas não podem ser categorizadas ou mesmo classificadas, "todas [...] possuem a mesma coerência e valor", isto é, "cada uma possui sua originalidade e sua própria relevância, de tal modo que nenhuma delas possui uma relação privilegiada com respeito às outras e não pode ser critério de verdade ou racionalidade para as demais" (2011: 185). Essas representações se dão em processos de comunicações, nessa perspectiva, é válido mencionar o conceito explicitado por Jovchelovitch (2008: 80-81):

[...] as representações sociais não são um agregado de representações individuais da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos. Assim, a análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente se engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. Esses processos [...] são processos de mediação social. Comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o material bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo.

Assim, segundo Moscovici (2011: 54), as representações possuem uma função constitutiva da realidade, fazemos uso das representações para interpretar os fatos que nos são apresentados, portanto, sua finalidade consiste em "tornar familiar, algo não familiar, ou a própria não familiaridade".

Na concepção do autor (2011), quando nos é apresentada uma ideia estranha com o intuito de torná-la familiar, buscamos em nossa mente categorizá-la a imagens comuns. Fazendo uso da memória procuramos dar sentido ao estranho, para isso passamos por dois processos: a ancoragem e a objetivação. "Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo



tempo ameaçadoras" (Moscovici, 2011: 61). Ao ancorar e, portanto, ao nominar, classificamos em nossa mente informações para compreender "o novo".

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a (Moscovici, 2011: 62).

Nesse sentido, duas características são condicionantes no processo de ancoragem, a comparação e a categorização (ou classificação). Uma vez que "categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele" (Moscovici, 2011: 63) e, na maioria das vezes, "[...] essas classificações são feitas comparando as pessoas a um protótipo, geralmente aceito como representante de uma classe e que o primeiro é definido através da aproximação, ou da coincidência com o último" (Moscovici, 2011: 64).

A objetivação é definida por Moscovici (2011: 71-72) como "[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância". Pois, "desde que nós pressupomos que as palavras não falam de nada, somos compelidos a ligá-las a alguma coisa, a encontrar equivalentes não verbais" (Moscovici, 1984: 38 *apud* Sá, 1996: 47). Ainda de acordo com Moscovici (2011: 71), a "objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível".

Quando objetivamos, fazendo uso da imagem, buscamos transformar nossa representação em algo visível, ou seja, concreto. "O conhecimento (ideias ou crenças) sobre um fenômeno, quando objetivado, não só é visto como exterior aos indivíduos, como informação, [mas, é] como se tratasse de uma realidade física, para a organização de comportamentos e de novos conhecimentos" (Ordaz & Vala, 2000: 91).

Em síntese, a objetivação e a ancoragem, são dois processos inseparáveis na constituição de determinada representação, pois um depende do outro para formular, ou mesmo, re-formular as representações. Para melhor entendimento da interlocução desses dois processos, Moscovici (1978: 176), explica: "[...] a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social [e] a amarração [ancoragem] permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem".

Após a explicitação de como uma representação social é formulada, reforçamos o seu conceito apoiadas em Jodelet (2001: 21), para a autora uma representação social "[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Nessa perspectiva, complementa:



[...] reconhece-se que as representações sociais - enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (idem: 22).

Diante dessas considerações, entendemos que a Teoria das Representações Sociais é apropriada para o estudo de fenômenos educativos por propiciar a apreensão das representações sobre o próprio campo de atuação do professor. Tais representações podem anunciar e denunciar fatos importantes que se dão na prática pedagógica. É importante ainda mencionar que, toda representação justifica uma ação, portanto, as representações interferem consubstancialmente nos processos educativos.

Nesse contexto, conforme salienta Moscovici (2011: 43), "quando estudamos representações sociais, nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender". Por conseguinte, consideramos que as vozes desses professores ao retratarem seus enfrentamentos com relação às questões que os afligem em suas práticas traduzem dilemas vividos no cotidiano do espaço/tempo de trabalho docente.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RESPEITANDO AS ESPECIFICIDADES DESSA MODALIDADE DE ENSINO

Antes de refletirmos propriamente sobre a formação de professores para a EJA, faz-se necessário compreender o contexto desta modalidade de ensino, a quem essa educação se destina? Quem são os sujeitos que estão inseridos na EJA? É preciso conhecer a realidade desses estudantes a fim de conceber uma prática pedagógica coerente com essa realidade, respeitando a identidade social do grupo. Mediante essas ponderações, apoiamo-nos em Pereira e Fonseca (2001: 60):

Os alunos nessa modalidade de ensino são, via de regra, oriundos das camadas populares, com valores e expressão diferenciados daqueles que se estabelecem na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldades de acesso, de conciliação com a inserção precoce no mercado de trabalho, ou de adaptação à própria organização escolar. Agora, inseridos numa instituição não originariamente concebida para atender a esse público, vão demandar um trabalho específico que considere seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida.

Com efeito, este trabalho específico tão necessário a essa modalidade, muitas vezes, não é realizado pelo professor, não por opção dele, mas em função, da escassa formação recebida (ou não recebida) na licenciatura. As políticas educacionais reconhecem a especificidade da EJA, no entanto, não mencionam a necessidade de se propiciar uma formação específica para o professor nela atuar. Como reflexo, essa modalidade vem historicamente se constituindo como um campo desprofissionalizado, tratada de forma precária, Di Pierro (2005: 1118) esclarece que, além da "crônica escassez de recursos financeiros", outro fator que contribui



para a precariedade na EJA é "[...] a falta de preparo específico dos professores". Assim, conforme complementa a autora:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (Di Pierro, 2005: 1118).

Independente do nível ou modalidade de ensino, a formação de professores precisa se constituir como uma "[...] reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização" (Flores, 2003: 127). A autora também pontua a necessidade de se refletir sobre "[...] o que significa ser professor num determinado contexto" (2003: 127). Mas, infelizmente, ao nos reportarmos à formação para a EJA, constatamos que essa reflexão, em sua maioria, é ignorada nos cursos de formação de professores.

Sem dúvida, um dos fatores que acentua a evasão na EJA é a falta de formação do professor para atuar nessa modalidade. Sem receber uma formação condizente com as peculiaridades inerentes à EJA, os docentes utilizam as mesmas metodologias empregadas com as crianças. Nesse sentido, conforme alusão de Gadotti (2011, p. 47):

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua 'ignorância' lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que os alunos da EJA possuem uma história de vida, uma significativa experiência. Suas "[...] trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens" (Arroyo, 2011: 25).

Apesar da atuação do professor na EJA ser muito aquém do que poderia ser, é injusto responsabilizá-lo por essa configuração; embora utilize métodos inadequados, o faz porque não recebeu uma formação condizente para trabalhar com alunos jovens, adultos e idosos. Assim, conforme alerta Capucho (2012: 67), a formação desse docente, em sua maioria, acontece no próprio campo de formação, constituindo-se, "[...] efetivamente, por meio dos saberes que produzem e exercitam, na relação com os (as) estudantes e a partir dos desafios engendrados no cotidiano de sala de aula". Desafios que, como veremos no próximo item, são extremamente complexos, portanto, exige uma formação diferenciada, voltada para as peculiaridades presentes nessa modalidade de ensino.



3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EJA: DIFICULDADES NA AÇÃO DOCENTE

Neste item, iremos abordar as representações sociais dos professores que atuam na EJA na Rede Municipal de Ensino de um município do Estado do Paraná/Brasil sobre a ação docente que desenvolvem no tempo/espaço dessa modalidade de ensino. Conforme mencionamos, é de fundamental importância dar voz a esses docentes para analisar quais são as reais dificuldades enfrentadas na prática pedagógica. Ao retratar aspectos da realidade, essas representações poderão contribuir para a busca de uma formação mais condizente com o contexto da EJA.

As representações emergidas por esses professores denunciam, ou melhor, confirmam a precária formação recebida nas licenciaturas. Conforme representações:

Estudei para trabalhar com crianças (P. 11).

Não fui preparada para a grande diversidade de uma turma de EJA (P. 16).

Na minha formação, não tive oportunidade de atuar com a EJA (P. 10).

Até agora não recebi nenhuma capacitação adequada para essa modalidade (P. 17).

Quando fazemos a graduação, não existem disciplinas que preparam o professor para trabalhar com a EJA (P. 13).

Infelizmente, ainda hoje, não estão sendo preparados professores adequadamente para essa função e ele sozinho busca chegar aos seus objetivos (P. 15).

Essas representações retratam a urgência em se repensar a formação dos professores para a EJA. No Brasil, historicamente, a formação de educadores para essa modalidade sempre foi tratada de forma secundária, assim, concordamos com Arroyo (2006: 18) quando afirma:

Em se falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde. Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação.

Diante desse contexto, o professor vai se formando no desenvolvimento da sua própria ação docente, é o que confirma a representação da professora (05): "A formação acontece todos os dias na sala de aula, pois, na graduação, não tive nenhuma formação". Esse "aprender fazendo", sem uma sólida base teórica pode se constituir no que Freire (2003) denomina de "puro ativismo" causando sérias consequências na prática pedagógica, constituindo-se "em puro treinamento técnico" (Freire, 2003: 33).

Outra dificuldade muito ressaltada pelos professores, refere-se aos materiais didáticos disponíveis para a EJA. Conforme depoimento do professor (15): "Faltam materiais didáticos adequados para a EJA". Além disso, ressaltam a dificuldade em se trabalhar com a diversidade de níveis de conhecimento dentro de uma única sala, consequência das turmas multisseriadas



implantadas pelo sistema educacional brasileiro, onde alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental dividem o mesmo espaço. Conforme depoimentos:

Sinto dificuldades quando deparo-me com o multisseriado (P. 20).

Devido à turma ser multisseriada, as dificuldades em atender todos é grande, um desgaste físico e, um grande desafio. Adoro trabalhar com a EJA, mas acredito que meu trabalho seria muito melhor se os alunos fossem separados por período e alfabetização, mesmo com poucos em sala (P. 13).

Minha turma é multisseriada. É difícil atender a todos individualmente, como eu gostaria (P. 18).

Outra questão muito enfatizada diz respeito a acentuada baixa estima dos estudantes, consequência da exclusão social que estão submetidos. A professora (14) afirma: "Tenho dificuldades porque a maioria são excluídos, com muitas dificuldades de aprendizagem, problemas e autoestima baixa" (P. 14).

Os professores também enfatizam a dificuldade em se trabalhar com alunos de inclusão. De acordo com a política de inclusão do Brasil, estudantes com necessidades especiais frequentam o ensino regular, assim, quando atingem a idade de 15 anos, são automaticamente "transferidos" para a EJA. Conforme relatos:

Tenho dificuldades porque [...] temos muitos alunos de inclusão (P. 16).

O perfil do aluno da EJA está mudando e muitos são os alunos de inclusão (P. 06).

Não me sinto preparada para trabalhar com a EJA porque trabalhamos com muitos alunos de inclusão que apresentam necessidades diferenciadas e, nesse caso, às vezes, não sei como lidar (P. 8).

Diante dos anseios desses professores, fica claro que somente "transferir" o aluno portador de necessidades especiais para a EJA, sem que haja um preparo do professor para a realização de um trabalho adequado, não significa incluir, muito pelo contrário, uma nova forma de exclusão é gerada. Nesse sentido, uma prática pedagógica inclusiva requer um profissional qualificado. Conforme ressalta Capucho (2012: 72):

Pensar uma prática pedagógica inclusiva coloca na pauta das políticas de formação a necessidade de pensar as especificidades dos(as) professores(as) atuantes na EJA, como também a necessidades de incorporar a essas temáticas que promovam uma educação livre de qualquer tipo de discriminação.

No entanto, quando voltamos o olhar para a Educação de Jovens e Adultos, pode parecer um tanto quanto utópico falar em qualificar os professores da EJA para trabalhar com os alunos com necessidades especiais, pois infelizmente, não temos uma formação específica para o docente que atua nessa modalidade. Assim, a questão da inclusão soma-se a tantas outras necessidades que ainda não foram contempladas nos cursos de formação de professores.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais emergidas pelos professores participantes da pesquisa de certa forma, podem servir como um alerta para os cursos de formação de professores. Essa formação não pode continuar sendo ignorada num país no qual a demanda para a EJA é extremamente significativa, visto que, temos um alto índice de analfabetismo e, também um elevado número de brasileiros que não concluíram o ensino fundamental.

Precisamos de políticas educacionais que expressem a obrigatoriedade em se ofertar uma formação específica para a EJA em todas as licenciaturas. Uma formação que se contraponha a preparação simplesmente técnica, mas que aguça a criticidade dos professores para que possam exercer uma prática pedagógica baseada no despertar de uma consciência política, pois conforme ressalta Freire (2001: 23):

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Inferimos que as representações dos professores confirmam a necessidade de comprometimento das universidades e de políticas públicas educacionais que contemplem a formação do professor, priorizando uma formação que supere os efeitos traçados pelas contradições escolares cotidianas e das políticas reguladoras, bem como pelas diferentes demandas do mundo do trabalho docente na EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves-Mazzotti, A. J.; Maia, H. (2012). Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio. In: C. P. Sousa; L. P. S. Villas Bôas; R. T. Ens (Org.) *Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente* (pp. 67-92). Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Arroyo, M. G. (2006). Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In L. Soares (Org.) *Formação de Educadores de Jovens e Adultos* (pp. 17-32). Belo Horizonte: Autêntica, SECAD, MEC/UNESCO.

Arroyo, M. G. (2011). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: L. Soares; M. A. Giovanetti; N. L. Gomes (Orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adultos* (pp. 19-50). 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Capucho, V. (2012). *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez.

Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. São Paulo, 26: 92, 1115-1139. Acesso em abril, 10, de 2013, em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300018&script=sci_arttext.



Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: Moraes, M. C; Pacheco, J. A.; Evangelista, M. O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. (pp. 127-160). Lisboa: Porto Editora.

Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2011). Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: M. Gadotti & J. E. Romão (Orgs), *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. (pp 35-47). 12 ed. São Paulo: Cortez.

Jodelet, D. (2001). As representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Moscovici, S. (2011). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ordaz, O. & Vala, J. (2000). Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: A. S. P. Moreira & D. C. de Oliveira. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 87-114). Goiânia, GO: AB, 2000.

Pereira, J. E. D. & Fonseca, M. da C. F. R. (2001). Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 26: 2, pp. 51-73. Acesso em agosto, 20, de 2013, em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26138/15253>.

Sá, C. P. de. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Wachelke, J. F. R; Camargo, B. V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interam. j. psychol.*, Porto Alegre, 41: 3, pp. 379-390. Acesso em janeiro, 10, de 2013, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso.

PROJETO DIDÁTICO NA EJA: ENTRE AS IDEIAS E A AÇÃO. UM CAMINHO PARA A TRAVESSIA

Andréia MORÉS | anmores@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS

Lisandra PACHECO DA SILVA |

lisandrapacheco@hotmail.com

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS

RESUMO

Este texto relata a experiência vivenciada junto aos docentes em formação continuada em Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível de especialização que tiveram a oportunidade de refletir sobre as práticas educativas até então desenvolvidas, orientados e desafiados pelo convite de *trilhar pelo caminho indicado para a travessia*: o Projeto Didático como planejamento para as práticas em EJA. A experiência foi desenvolvida em encontros presenciais, onde os docentes puderam revisitar as dimensões epistemológicas da prática educativa e da interdisciplinaridade como princípio para a ação docente, bem como do Projeto Didático como planejamento, com o suporte teórico de autores como Vasconcellos (2002), Freire (1996; 2009), Gandin (1995), Fazenda (2008; 2012), Stecanela e Ricardo (2010) e outros. Os docentes também foram desafiados em transformar *as ideias em ação*, desenvolvendo em grupo e socializando com os colegas, um projeto didático interdisciplinar. O resultado do desafio, o Projeto Didático interdisciplinar na EJA, concretizou-se em um *caminho para a travessia* nas práticas de EJA.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, projeto didático, práticas educativas legislação de políticas de EJA.



INTRODUÇÃO

A disciplina “Projeto Didático na EJA: entre as ideias e a ação, um caminho para a travessia”, uniu-se ao projeto, no contexto das práticas de sala de aula na EJA, orientando e desafiando os docentes através do convite para *trilhar pelo caminho indicado para a travessia*: o Projeto Didático como planejamento para as futuras práticas em EJA. Trouxe em sua ementa “O planejamento como possibilidade de transformas ideias em ação, sendo o Projeto Didático um recurso na organização de um ensino voltado aos interesses da juventude e em diálogo com a sua realidade social e cultural” (Universidade de Caxias do Sul, 2011).

Seus objetivos apontavam para oportunizar um ambiente de estudo, discussões e sistematizações para a construção de conhecimentos das dimensões epistemológicas da prática educativa mediada pelo Projeto Didático como planejamento, além de oferecer subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento da competência de planejamento na EJA através da elaboração de uma análise crítico reflexiva de um Projeto Didático da EJA.

Através de uma metodologia que provocou pensar o Projeto Didático como planejamento e como uma possibilidade de transformar ideias em ação, o trabalho metodológico desta disciplina apoiou-se numa postura construtiva que visa uma aprendizagem significativa, investigativa e reflexiva relacionada aos contextos teóricos e práticos da EJA, abordando como conteúdo: as dimensões epistemológicas da prática educativa; a interdisciplinaridade como princípio da ação docente; o planejamento na EJA; o projeto didático como planejamento; e, o roteiro para elaboração de um Projeto Didático. Os encontros da disciplina foram permeados por discussões, estudos e sistematizações em grupos acerca dos elementos que envolvem o projeto didático. A avaliação do processo foi resgatada ao final da disciplina, quando os docentes colocaram em prática os conhecimentos produzidos na disciplina.

Esta foi a contribuição da disciplina para um projeto que desafia à necessidade de formação docente continuada, com o olhar voltado para a EJA e, principalmente, para as práticas de sala de aula em EJA no contexto da educação contemporânea. Encontrar um espaço para estudo, discussões e sistematizações também incentivou os docentes em persistir na busca por *um caminho para a travessia*; caminho este que esteve em diálogo com aprendizagens construídas na disciplina, com as questões remanescentes e com os movimentos para novas aprendizagens, que serão apresentados no decorrer do relato desta experiência.

1. PROJETO DIDÁTICO COMO PLANEJAMENTO PARA AS PRÁTICAS DE EJA

Estudar sobre a temática de “Projeto didático como planejamento para as práticas de EJA” exigiu dos docentes em formação continuada um distanciamento ao olhar para as práticas que até então vinham sendo por eles desenvolvidas. Exigiu um movimento de *replanejar a rota* definir então, *entre as ideias e a ação, o caminho* que seria seguido.

As dimensões epistemológicas que embasaram este estudo rompem com a visão da educação tradicional, presa aos processos de reprodução de conteúdos, o qual permeou por vários anos na educação. E, contemplam a concepção de uma educação voltada para a autonomia, embasada nos estudos de Freire (2009), o qual defende uma pedagogia da autonomia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do sujeito, como afirma:



É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (Freire, 2009: 60).

Assim, Freire (2009) segue seu pensamento afirmando que o respeito à autonomia do educando é um imperativo ético, em que deve ser respeitado pelo educador, dando visibilidade aos conhecimentos prévios e aos saberes construídos pelo educando. E, adentra aos estudos dos diversos saberes docentes que envolvem a prática educativa, defendendo que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 2009: 22).

Essa visão possibilita a mobilização de saberes inerentes à prática educativa que visa aproximar o conhecimento científico e os saberes advindos da experiência, ou seja, os saberes articulados ao contexto social e as experiências de vida. Conforme aponta Morés:

As pesquisas que valorizam os saberes docentes, buscam recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, não se desenvolvendo apenas pesquisas sobre os professores, mas, sim, com os professores, dando estatuto ao saber da experiência. (2003: 85)

Desta forma, este trabalho prima por contemplar os saberes práticos dos professores de EJA, articulando-os aos conhecimentos científicos construídos nos espaços da formação inicial e continuada. Saberes estes que buscam mobilizar o pensar e o fazer pedagógico presente nas práticas de EJA, trazendo para este cenário o planejamento didático da ação docente.

Destaca-se a importância do planejamento, como uma prática educativa e coletiva, como um momento de transformar as ideias em ação, através da organização didática e pedagógica. Segundo Gandin:

Planejamento é: elaborar - decidir o tipo de sociedade e de homem se que e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar - agir em conformidade com o que foi proposto e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados. (Gandin, 1995: 22).

Com esta visão é que adentra-se aos estudos do planejamento, enquanto um processo constante de preparação, de estudo, de pesquisa, de realização, de acompanhamento e avaliação, sendo estes elementos indissociáveis das práticas de EJA.

Assim, sendo o planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. “Essa participação significa não apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a construção” (Gandin, 2011: 28). A instauração da justiça social passa pela participação de



todos nas instâncias de decisão. Isso quer dizer que a construção de uma sociedade nova, a superação da crise, passa também pela participação de todos.

Para tal, a EJA deve priorizar o conhecimento num viés interdisciplinar, a fim de compreender a interdisciplinaridade presente na integração de conteúdos, na valorização de todas as práticas e conhecimentos, na qual as áreas de conhecimento produzem-se interdisciplinarmente.

Em síntese, a interdisciplinaridade pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Igualmente, como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores ou simplesmente como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso e da fragmentação de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo. (Paviani, 2008: 14)

Com este viés interdisciplinar, também Vasconcellos (2002) corrobora e aponta a importância da construção dialética do conhecimento em sala de aula, afirmando que: “Na perspectiva dialética da educação, o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula não tem um fim em si mesmo. O conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade” (2002:40).

Segundo Vasconcellos (2002) esta concepção possibilita que o aluno se aproprie do saber de maneira mais significativa, concreta, transformadora e duradoura. Desloca a pergunta *Como ensinar?* para *Como o aluno aprende?* Assim, o conhecimento é estabelecido no sujeito por sua ação sobre o objeto. Esta ação é uma ação consciente, voluntária e, portanto, intencional.

Ainda, segundo Vasconcellos, “Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações”. Compreende-se assim “que o conhecimento não é transferido, nem inventado, mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo” (2002: 55).

É necessário pensar no planejamento e na ação metodológica a partir do viés interdisciplinar, pois, o mesmo precisa alicerçar-se no envolvimento e na participação do professor, fazendo uma análise, uma reflexão sobre sua prática. Para que a mesma represente a espiralidade ação-reflexão-ação.

Esta concepção está alicerçada numa visão globalizante e interdisciplinar de organização das disciplinas e dos conteúdos escolares. Nesta proposta, é o planejamento na EJA, com ênfase no trabalho norteado por projetos didáticos, possível de conciliar o estudo de problemas contemporâneos significativos para o grupo de estudantes, professores, através de conteúdos das disciplinas escolares, respeitando seus interesses, necessidades e tomando como ponto de partida as concepções, hipóteses e conhecimentos dos alunos.

Parte-se, então, do princípio de que aprendizagem não é fruto apenas de acumulação de novos conhecimentos e sim do restabelecimento de relações entre os conhecimentos que os sujeitos já possuem e os novos com os quais se defrontam. Para tal, investe-se em um planejamento que permita aos alunos de EJA ir apreendendo a organizar seus próprios conhecimentos e a estabelecer relações, utilizando-se de novos conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo.



Estar acompanhando a trajetória destes docentes nos faz pensar em uma educação transformadora que, se reconhecendo como espaço do humano, problematiza as questões sociais atuais, sai da postura de “estar no mundo” para “estar com o mundo”; sai da postura da acomodação para assumir a postura da transformação, da atuação. Este planejamento na EJA também contempla a interdisciplinaridade como princípio da ação docente e da organização curricular.

Convidados a uma reflexão inicial sobre interdisciplinaridade, os docentes em formação continuada da EJA arriscam as primeiras palavras sobre o que entendem ser a postura interdisciplinar: planejamento e trabalho coletivo, relações, visão do todo, interrelações, integração entre as áreas do conhecimento; participação; desacomodação, diálogos, comprometimento. Para Fazenda,

Se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (Fazenda, 2012: 34).

Partindo desta definição de interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, os docentes foram instigados a relatar “quem são as cabeças que conversam sobre interdisciplinaridade na EJA”? E as primeiras respostas indicaram os próprios docentes, a coordenação, a direção, os alunos. No questionamento sobre as “cabeças que conversam sobre interdisciplinaridade na EJA” está embutida a ideia de que só é possível trabalhar interdisciplinarmente com uma atitude interdisciplinar (Fazenda, 2008), onde sem a conversa entre as diferentes áreas do conhecimento, não é possível acontecer um planejamento interdisciplinar. Para Fazenda (2008: 66) “mais importante que conceituar é refletir a respeito de atitudes que se constituem como interdisciplinares”. Assim, é possível acreditar que uma prática interdisciplinar é um exercício de imersão no cotidiano para, a partir dele e do diálogo com as outras áreas do conhecimento, planejar através de projetos didáticos interdisciplinares.

Avançando na reflexão iniciada sobre a interdisciplinaridade, os docentes em formação continuada foram questionados se “visualizavam suas práticas docentes pautadas no planejamento de projetos didáticos interdisciplinares?”. As respostas foram: Sim, não, talvez...

E, a partir de então, os docentes foram desafiados a tornarem-se “cabeças que conversam na EJA” e a planejarem e executarem projetos didáticos interdisciplinares tendo a interdisciplinaridade como um princípio da ação docente, organizando conhecimentos, estabelecendo relações, enfrentando novos problemas e atuando significativamente no mundo.

O professor, ao planejar a aula, prever formas de mediação, tempos e espaços, carrega suas concepções de ser humano, de mundo, de ensinar, de aprender, enfim, de todo processo de conhecer e, dessa forma, o planejamento se torna ferramenta de mediação entre teoria e prática (Boff, 2011: 14).

Nesta travessia entre as ideias e as ações, o planejamento de projetos didáticos interdisciplinares converge para pontos comuns na representação que têm os docentes sobre o planejamento: mediação, ação pedagógica, realidade, objetivos, iniciativa, organização,



perspectivas, problema, reflexão-ação-reflexão, análise, finalidades, pesquisa, elaboração, dialógica, investigação, significações, execução, sistematização, intervenção, intenções, conteúdos, organização tempo-espço, referenciais, mudanças, transformação, conexões, preocupação, ousadia!

(...) o planejamento é fundamental em todo ato pedagógico. Planejar torna possível traçar formas de intervenção na realidade em direção aos objetivos a serem alcançados. Mapear o caminho a ser percorrido, prever roteiros e paradas são pré-requisitos básicos a quem deseja, intencionalmente, alcançar objetivos propostos. (BOFF, 2011: 14).

Estas representações nos levam a assegurar que a atitude interdisciplinar e a prática de planejamento já está presente nas práticas destes docentes da EJA embora, muitas vezes, necessitando ser (re)visitadas no cotidiano de suas salas de aula, nas conversas de corredor, na concretização de que o caminho para a travessia já está à espera para ser percorrido. E este caminho apresenta argumentos nas crenças docentes: há diversos processos a serem superados e, para tal, é necessário planejar para desenvolver o projeto. Um mesmo projeto deve ser planejado de diferentes formas em diferentes realidades, utilizando diferentes metodologias.

(...) de uso mais disseminado nas escolas, pode ser um recurso muito útil à medida que possibilita a reflexão e a organização das etapas do trabalho, bem como sua permanente revisitação e acompanhamento. É útil no planejamento de uma viagem de estudos, visita a um museu, realização de uma campanha, ou quando se pretende trabalhar com um *objeto significativo*, ou seja, aquilo que pode ser considerado um ganho pessoal para o aluno, como, por exemplo, a criação de uma revista ou a construção de uma maquete (Stecanela & Ricardo, 2011: 19).

Como os professores estão entendendo planejamento didático interdisciplinar na EJA? Os relatos de experiência apresentados em aula e analisados a seguir, explanam respostas a esta questão. Vejamos!

1.1. TRANSFORMANDO IDEIAS EM AÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O desafio proposto junto aos docentes em formação continuada em EJA envolveu a reflexão do trabalho pedagógico e a organização do planejamento docente através de projetos didáticos interdisciplinares, contemplando um trabalho que revitalize e potencialize o planejamento da ação docente na perspectiva do ensinar e do aprender significativo. De acordo com a concepção de Stecanela et. al (2006) em que afirma:

(...) o papel do professor na construção do conhecimento não é deixar depositar o conhecimento na cabeça do educando, nem deixar que brote espontaneamente. Pelo contrário, o papel do professor, nesse processo de criação e recriação é *provocar, dispor de elementos e objetos* para que o educando os confronte com seus saberes prévios, *interagir* com o pensamento do aluno, desafiando-o a expressar suas compreensões sobre a situação estudada. Isso tudo implica um processo interdisciplinar que envolve desde a organização do ensino pelo professor até a construção do conhecimento pelo aluno (idem: 229).

Com essa visão adentramos ao trabalho interdisciplinar da disciplina, tornando-se um desafio. O caminho trilhado foi elaborar um Projeto Didático Interdisciplinar. Com o desafio de



transformar *as ideias em ação*, os docentes em formação continuada elaboraram projetos didáticos com diferentes temas de interesse da EJA, estruturados através de um Roteiro previamente orientado pelas professoras e que deveria contemplar: dados de identificação, título do projeto, análise da realidade (justificativa), projeção de finalidades (objetivos gerais e específicos), referencial teórico, formas de mediação (conteúdo, metodologia, avaliação), recursos, referências e anexos.

O ponto inicial para a construção do projeto didático partiu do estudo e análise da realidade. A análise da realidade foi organizada partindo de uma situação global, passando pelo conhecimento da comunidade, chegando ao contexto da sala de aula e dos saberes prévios dos alunos.

Nos depoimentos proferidos pelos docentes em formação continuada observou-se que houve uma aproximação importante com os estudos teóricos realizados na disciplina, conforme vemos no relato, a disciplina oportunizou a construção de novos conhecimentos sobre o planejamento:

Adquirir novos conhecimentos, foi ampliado horizontes sobre a educação, conceitos de teóricos, a socialização dos grupos trouxe novas ideias e questões a serem repensadas em nosso dia a dia em sala de aula. Nos envolvemos não só usando o conhecimento, mas também a criatividade, resgatamos algumas citações de autores que deixamos de lado por algum motivo (Aluno CR).

Houve assim, momentos de estudos e aproximações teóricas e práticas, exigindo dos docentes em formação a participação intensa nas diversas ações, de forma a ressignificar práticas já existentes nos processos de ensino e de aprendizagem com jovens e adultos. Conforme depoimentos relatados:

Aprendi e me sinto mais fortalecida para o trabalho na EJA e no Ensino Médio politécnico. Esse fortalecimento pode ser destacado quando revisitei autores como Paulo Freire, Celso Vasconcellos, Jussara Hoffmann e Ivani Fazenda. Esses autores que estudei na graduação são base para minha formação e atuação na EJA e em outros níveis e espaços educacionais. Isso por que quando os estudamos não aprendemos apenas sobre a área da educação, mas do ser humano (Aluno CTM).

Percebi também, a importância das leituras e do envolvimento do grupo para a realização de um trabalho com qualidade. Isso também se reporta para meu trabalho em aula (minha prática de EJA) com mais dedicação e responsabilidade ao que se refere a planejamento efetivo (Aluno AD).

O estudo produzido na disciplina oportunizou o fortalecimento e apropriação teórica para então visitar as práticas e os planejamentos produzidos na EJA. Propondo-se assim, visitar o planejamento trabalhado até então, a fim de tensionar as visões instituídas sobre certas práticas, desafiando docentes em formação continuada a reverem seus planejamentos e os elementos constituintes do mesmo, em geral indicadas pelos conteúdos, metodologias e avaliações.

Durante toda a disciplina pude perceber o quanto podemos crescer se nos permitir ver além do que estamos habituados. Realizar o projeto foi desafiador e acalentador. O refletir e o posterior dividir foi enriquecedor. Aprendi que precisamos nos permitir experimentar e



pretendo assumir este desafio ou os que surgirem com mais ânimo e abertura ao novo. (Aluno AMP)

Observamos que houve grande apropriação do planejamento, contemplando o trabalho por projeto na EJA, pois desafiou o grupo de docentes a refletirem e articularem seu planejamento.

Segundo Freire (2009), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e construção. A partir da referência de Freire compreende-se que o professor deve estar aberto às indagações, perguntas e curiosidades, advindas de seus educandos, valorando os saberes e vivências advindas de suas experiências de vida. Como vemos no depoimento:

Para mim estas aprendizagens aconteceram principalmente através das trocas de experiências, dos diálogos, das leituras feitas na sala e também fora dela, bem como no entrosamento e dedicação do grupo que estive inserida (Aluno CL).

Ressalta-se assim, a importância de investir num trabalho coletivo, da interação com o grupo e do fortalecimento do diálogo para a construção de uma práxis libertadora, sendo este um desafio. As experiências narradas por outros docentes são essenciais para minimizar inseguranças; é encorajador saber da companhia de um outro docente.

Partindo dos relatos de experiência destes docentes em formação continuada, algumas reflexões iniciais a respeito da formação de professores, entendendo que não há mudanças curriculares ou transformações na educação que não passem primeiro pela reestruturação da formação do professor, ancorada em uma fundamentação de saberes concretos sobre um ensino que ultrapasse a transmissão para ampliar os horizontes do aprender a aprender e da formação docente e, para além dela.

Antes mesmo de abordarmos qualquer ideia sobre a docência, podemos partir do pressuposto de que todos nós, docentes ou não, somos frutos de “15.000 horas de escola antes de chegarmos à universidade” (Tardif & Lessard, 2005). O fato de termos passado todo esse tempo nos bancos escolares, não define nossa formação docente.

Para autores que pesquisam a formação docente, entre eles Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), a especificidade do saber docente ultrapassa a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e a experiência vivida. Podemos dizer que é um saber heterogêneo e plural, que Tardif & Lessard nos apresentam como os *saberes de formação profissional*, os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares* e os *saberes experienciais*, podendo ser melhor compreendidos na descrição a seguir: (a) *Saberes da formação profissional*: são os conhecimentos ligados as ciências da educação, destinados a formação de professores; desde teorias e métodos; (b) *Saberes disciplinares*: emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes e cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como matemática, História, Literatura, etc.; (c) *Saberes curriculares*: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, e apresentam-se concretamente em forma de programas escolares; (d) *Saberes experienciais*: correspondem a saberes que os professores adquirem, baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio.



Na perspectiva de Tardif & Lessard (2005), considerar o contexto do saber docente é fundamental, afirmando ser impossível compreendê-la fora do âmbito dos ofícios e profissões, sem relacioná-la com os condicionantes do trabalho. Para os autores, o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a história profissional e com as suas relações com os alunos e seus pares.

A partir do trabalho, desta disciplina, foi possível mobilizar os saberes dos docentes em formação continuada em formação continuada, como podemos observar no seguinte depoimento:

O planejamento do trabalho foi prazeroso, mas também deu trabalho, diria que tive momentos de estudo e também houve reflexão da minha própria prática pedagógica. Penso que a pretensão que fica é que os alunos consigam estabelecer relações, construir novos conhecimentos e organizar suas ideias para enfrentar não só o mundo, mas interagir com ele. Foi possível fazer uma retomada da disciplina na pesquisa em sala de aula articulando os saberes que as duas proporcionaram construir (Aluno SBS).

Os projetos didáticos nesta perspectiva – definidos, construídos e avaliados coletivamente pelo grupo de alunos e professores – se configuram como produto de uma negociação onde se busca satisfazer os interesses individuais e cumprir um fim social: - Permite aos alunos, decidirem, opinarem, deliberarem, e construir sua autonomia e o seu compromisso com o social.

A construção do conhecimento se deu através de leituras, debates e interação. Evidentemente a disciplina com as profes foram muito boas, as metodologias apresentadas nas aulas foram diferenciadas, a questão dos outros grupos avaliarem uns aos outros foi bem interessante, isso possibilitou um olhar diferente no que se refere à avaliação (AlunoMS).

Dessa forma, compreende-se que o trabalho realizado na disciplina intitulada “Projeto Didático...” vislumbra que as práticas de EJA devem priorizar o conhecimento num viés interdisciplinar, compreendendo a interdisciplinaridade presente também na integração de conteúdos, na valorização de todas as práticas, conhecimentos e saberes, na qual as áreas de conhecimento produzem-se interdisciplinarmente.

O trabalho com projetos, usando e praticando a interdisciplinaridade, nasce do coletivo. O papel do professor, com mais clareza, me parece ser o de propor e não o de definir. Já tinha esta visão, contudo agora, ao concluir esta disciplina tenho certeza e a crença de que é possível o professor inovar e levar seus alunos à construção do conhecimento (Aluno MITR).

Seguindo esta visão, destaca-se que os projetos construídos proporcionaram experiências de aprendizagens ricas em situações de participação e de interação coletiva. Como vemos no relato:

A construção de um projeto didático interdisciplinar em grupo foi desafiante, mas surtiu um ótimo efeito, pois conseguimos sistematizar as nossas ideias mesmo que por vezes pensássemos de formas diferentes (Aluno EJS).



Esta concepção parte do princípio de que aprendizagem não é fruto apenas de acumulação de novos conhecimentos e sim do restabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos com os quais se defrontam. Apontando, assim, para a importância do planejamento através de projeto didático interdisciplinar como um articulador do trabalho pedagógico realizado na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O findar desta escrita nos remete aos desafios vivenciados pelos docentes em processo de formação continuada na EJA, frente às aprendizagens construídas entre as ideias e a ação, tendo o Projeto Didático como planejamento.

Os depoimentos proferidos pelos docentes em formação continuada expressam e problematizam as práticas educativas presentes na EJA. E, desde já, adentram ao convite de trilhar pelo caminho orientado para a travessia: o Projeto Didático como planejamento para as futuras práticas em EJA.

Dessa forma, os docentes em formação continuada revisitaram as teorias que referendam o planejamento didático na EJA, como suporte das relações teóricas e práticas na EJA. Havendo para tal, um engajamento contínuo das relações teóricas e práticas, tencionadas pela construção do projeto didático interdisciplinar.

Este trabalho possibilitou a superação de práticas tradicionais de planejamento, adentrando ao trabalho didático interdisciplinar, de forma que os docentes em formação continuada sentiram-se desafiados a organizar seus próprios conhecimentos e estabelecer relações e produções com seus colegas.

Antes, as *ideias* vinham do lugar de quem tinha um caminho de formação inteiro a percorrer, de quem era convocado a ser peregrino na travessia entre as ideias e a ação. E neste trajeto pessoal de formação percorrido, encontraram espaço, na Universidade de Caxias do Sul, através do Projeto Ler e Escrever o mundo: a EJA no contexto da Educação Contemporânea, nas trocas cognitivas e afetivas dos colegas e professores. Agora, a *ação* vem do lugar de quem foi peregrino e percorreu e chegou ao final do caminho de formação e vê as possibilidades *entre as ideias e a ação* no projeto Didático interdisciplinar, como planejamento para as práticas de EJA.

Portanto, a construção dos projetos didáticos interdisciplinares, gerou grandes desafios que foram desde a escolha e justificativa do tema, passando pelo desenvolvimento das diversas etapas que envolvem a construção didática do projeto, até o momento da socialização. Esta construção é potencializadora do processo de consolidação e concretização do *caminho para a travessia* nas práticas de EJA, que adentra a um novo movimento didático no planejamento e desenvolvimento das ações vinculadas ao contexto da EJA.

E, neste percurso, crescemos, estudamos, indicamos caminhos, aprendemos, formamos e fomos formadas. Nas palavras de Freire "(...) embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formando" (1996: 23).

Retomamos nossa trajetória de formação, qualificando-a ao participar da formação destes docentes da EJA. Retomamos trajetos, optamos por atalhos, deixamos bagagens para trás, encontramos novos *mapas* para nos orientar. Vivenciar a Educação como espaço de



humanização, reflexão e de ressignificação, espaço aonde foi acontecendo a formação dos docentes da EJA, nos faz acreditar que é possível disseminar nas salas de aula o Projeto Didático interdisciplinar como *um caminho para a travessia*.

Já temos algumas pistas para dar início a este caminho...

Fica o convite para a travessia!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boff, D. S.(2011). Planejamento: ferramenta de mediação entre teoria e prática. In: D.S. Boff & F. M. Vergani (orgs), *Avaliação e planejamento* (pp. 13-17). Caxias do Sul, RS: Secretaria Municipal da Educação.

Fazenda, I. (2008). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez.

Fazenda, I. (2012). *Interdisciplinaridade*. Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 2 (out. 2012)– São Paulo: PUCSP.

Freire, P.(1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gandin, D.(1995). *Planejamento como prática educativa*. 8 ed. São Paulo : Loyola.

Gandin, D. (2011). *Planejamento como prática educativa*. 19ª ed. São Paulo : Loyola.

Morés, A.(2003). *Ressignificando os saberes docentes no espaço de formação acadêmica*. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

Paviani, J. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. Caxias do Sul: EDUCS, 2008. Acesso em dezembro, 10, de 2012 em: <http://pt.scribd.com/doc/40198403/LIVRO-JAYME-PAVIANI-Interdisciplinaridade-Conceitos-e-distincoes-2008-131p>

Universidade de Caxias do Sul (2011). *Projeto Didático: entre as ideias e a ação, um caminho para a travessia*. Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Projeto Ler e Escrever o mundo: a EJA no contexto da Educação Contemporânea. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul.

Stecanela, N., Moré, M. M., & Erbs, R. T.C. (2006) *Fundamentos da práxis pedagógica*. Caxias do Sul, RS: EDUCS.

Stecanela, N., Ricardo, K.(2011) *O currículo organizado por projetos de trabalho: planejamento ou metodologia?* In: D. S. Boff & F. M. Vergani (coord.). - *Avaliação e planejamento* (pp.18-21). Caxias do Sul, RS : Secretaria Municipal da Educação.



Tardif, M. & Lessard, C.(2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Vasconcellos, C. S.(2002). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad.

O EDUCADOR DE ADULTOS NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS: PERCURSOS SINGULARES

Ivo LANDECK I profivolandeck@gmail.com

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

RESUMO

Inserido na área de investigação dos percursos de formação de adultos, concretamente dos atores cuja prática profissional se inscreve no universo do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais, o resumo que se apresenta resulta da dissertação de Mestrado apresentada no IE de Lisboa, em 2012. O pressuposto principal que norteou este estudo assentou na ideia de que a formação é um processo de construção individual e, como tal, as experiências e vivências que marcam cada percurso estão intimamente relacionadas com os contextos onde cada vida em particular se vai construindo. Neste sentido, atribuiu-se aos sujeitos um lugar central no seu processo formativo. Assim se fundamentou a opção metodológica de analisar duas narrativas autobiográficas de educadores de adultos ligados ao contexto do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais, procurando-se evidenciar a estrutura dos seus percursos, assim como as dimensões que concorreram para os seus processos individuais de formação. Nas narrativas analisadas, foram identificados contextos, experiências e pessoas que contribuíram para os percursos individuais de aprendizagem dos educadores de adultos. As competências que adquiriram através da experiência colocam os educadores de adultos no polo das práticas que os tornam, ao mesmo tempo, num utilizador, num aplicador e num produtor de saberes (Thibault, 1997). A problematização das práticas por parte das narradoras, evidenciou um processo de autoformação e de transformação pessoal e profissional. Por último, destacou-se a necessidade de implicar estes atores nos processos de mudança das instituições e das políticas que enquadram a sua prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: formação de adultos, formação experiencial, autobiografia.



INTRODUÇÃO

O presente estudo inseriu-se na área de investigação dos percursos de formação de adultos, concretamente dos atores cuja prática profissional se inscreve no universo do reconhecimento de adquiridos experienciais.

O pressuposto principal no qual se inscreveu este estudo assentou na ideia de que a formação é um processo de construção individual e, como tal, as experiências e vivências que marcam cada percurso estão intimamente relacionados com os contextos onde cada vida em particular se vai construindo. Neste sentido, atribuiu-se aos sujeitos um lugar central no seu processo formativo, uma das linhas de força nas atuais correntes da formação e intervenção no campo da educação de adultos.

Assim se fundamentou a opção metodológica de analisar duas narrativas autobiográficas de educadores de adultos ligados ao contexto do reconhecimento de Adquiridos Experienciais, procurando-se evidenciar a estrutura dos seus percursos de formação, assim como as dimensões que concorreram para os seus processos individuais de formação.

1. A FORMAÇÃO DE ADULTOS: PRÁTICAS E AGENTES EDUCATIVOS

A sociedade contemporânea caracterizada por “profundas mutações decorrentes da globalização das economias, da evolução do mundo do trabalho e das organizações, da emergência da Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem ao Longo da Vida” (Pires, 2007: 7) faz emergir um conjunto de desafios no campo da educação e da formação de adultos. Um desses desafios apontados pela autora, refere-se à valorização das aprendizagens que os adultos realizam ao longo da vida, nos diversos contextos (pessoais, sociais, profissionais) ultrapassando-se, deste modo, “as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação” (Pires, 2007: 7). A valorização destes saberes adquiridos pela via experiencial, no contexto dos sistemas tradicionais de educação/formação corresponde, na perspetiva de Pires (2007), a uma mudança de paradigma a nível epistemológico com a conceção positivista do conhecimento.

O reconhecimento de adquiridos experienciais mobiliza uma multiplicidade de dimensões (técnicas, profissionais, económicas, sócio-culturais) que “implica a renegociação de um conjunto de regras de valorização das ações e dos atores humanos” (Pires, 2007, p. 8). É neste contexto que surgiram um conjunto de atores que vieram contribuir para aumentar a diversidade dos agentes formais de educação e formação de adultos. Este é o caso concreto dos profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) e dos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) cujo papel ultrapassou a mera aplicação de técnicas e instrumentos de avaliação, para se colocarem igualmente numa posição de “escuta, de valorização do outro” (Pires, 2007: 17). A emergência destes atores é igualmente assinalada por Cavaco (2009) no âmbito da sua tese de doutoramento intitulada *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. A reflexão que desenvolve em torno dos profissionais RVC levou-a a assinalar a importância destes profissionais em todas as fases do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências que se realizam nos CRVCC.



A autora destaca igualmente o papel dos formadores que desempenham funções ligadas ao reconhecimento e validação de adquiridos experienciais referindo que a função destes distancia-se “da função habitualmente associada aos formadores – a transmissão de saberes” (Cavaco, 2007: 699-670). Mais adiante acrescenta que esta “mudança na atividade do formador resulta da especificidade do trabalho realizado nos CRVCC, o que contribuiu para aumentar a diversidade e mutabilidade dos perfis destes profissionais” (Cavaco, 2007: 700). O trabalho em equipa é um dos eixos destacados pela autora, como estruturantes da atividade de todos estes profissionais. Esta dimensão “justifica a semelhança entre as funções assumidas pelos profissionais de RVC e os formadores” (Cavaco, 2007: 719). No seu estudo, a autora destaca a troca de informação, a reflexão, o acompanhamento e supervisão dos profissionais e formadores RVC como aspetos positivos salientados por estes, decorrentes do trabalho em equipa.

A emergência destas novas práticas e destes novos atores sociais justificaram o nosso interesse pela compreensão dos seus percursos de formação. Assim sendo, o estudo que se desenvolveu pretendeu ser um contributo para a reflexão e o conhecimento das suas trajetórias profissionais, tendo por base as suas narrativas autobiográficas.

1.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS: O MÉTODO BIOGRÁFICO

No estudo que se desenvolveu, as opções metodológicas foram consideradas em função da construção do objeto de estudo e do quadro teórico de referência. Assim sendo, considerou-se a abordagem biográfica, a metodologia de investigação mais adequada tendo em conta os objetivos e pressupostos orientadores deste estudo, uma vez que se tratou de compreender os percursos de formação dos educadores de adultos que trabalharam no processo de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais.

A opção por um determinado tipo de narrativa de entre a diversidade de possibilidades que este tipo de abordagem oferece implica “um posicionamento do investigador face ao seu objeto de estudo, aos objetivos da investigação e à problemática em questão” (Cavaco, 2002: 43). Atendendo à tipologia proposta por Pineau e Le Grand (citado por Cavaco, 2002: 43), as narrativas autobiografias profissionais afiguraram-se, desde o início do nosso projeto de investigação, como a fonte privilegiada dos nossos dados. Segundo Ferrarotti (1988: 27) “toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social”.

A utilização desta abordagem numa investigação pressupõe da parte do investigador um posicionamento que o coloca “fora do quadro epistemológico clássico” (Ferrarotti, 1988: 29). Os percursos individuais de formação são pertença de cada adulto em particular e como tal, “não se explica em referência a um modelo” (Dominicé, 1988: 138). Acrescenta o autor que a abordagem biográfica “põe em relevo processos de formação próprios de cada narrativa” (Dominicé, 1988: 138).

O método biográfico torna-se assim num meio privilegiado de abordagem das práticas sociais uma vez que

permitem compreender como os indivíduos percebem as situações, quais as respostas que dão face aos acontecimentos da sua vida, como geram as relações interpessoais e intergrupais, sobre



que representações e valores constroem as suas relações com o mundo” (Delory-Momberger, citado por Cavaco, 2002: 42).

No entanto, é de considerar as tensões que acompanham a utilização deste tipo de abordagem em investigação e que advêm do fato do método biográfico estar “numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem” (Ferrarotti, 1988: 21).

Segundo o autor, o método biográfico situa-se para além do “quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais” (Ferrarotti, 1988: 21), “alheio a todo o esquema hipótese-verificação” (Ferrarotti, 1988: 21), atribuindo-se igualmente, no contexto desta abordagem, um valor de conhecimento à subjetividade. O autor refere que no domínio específico da sociologia estas questões levaram a que se procurasse “reconduzir o método biográfico para o interior do quadro [epistemológico] tradicional” (Ferrarotti, 1988: 21) conduzindo a um empobrecimento e a uma anulação da sua “especificidade heurística” (Ferrarotti, 1988: 21).

Conclui o autor que “a negação da especificidade da biografia, graças a uma metodologia nomotética e a técnicas coisificadoras, trai o seu caráter essencial, isto é, a sua historicidade profunda, a sua unicidade” (Ferrarotti, 1988: 25).

A argumentação do autor quanto ao valor heurístico deste método que confere à subjetividade um valor de conhecimento, é feita com base em três conceitos fundamentais: práxis humana totalizante, razão dialética e teoria das mediações.

Com o primeiro conceito, que se apoia no pensamento de Sartre, o autor procura sublinhar que a ação humana é tão importante como as condições sociais o são para a sua compreensão. Neste sentido, os indivíduos colocam-se num polo ativo, impondo-se através de uma práxis que filtra, desestrutura e reestrutura o social.

Através da razão dialética, o autor acentua a necessidade de se encontrarem outros modelos heurísticos de abordagem da *práxis* que “rege a interação entre um indivíduo e um sistema social” (Ferrarotti, 1988: 29). Deste modo, afirma o autor que “só a razão dialética nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)” (Ferrarotti, 1988: 30).

Uma vez que, em cada indivíduo não encontramos a totalidade do social mas apenas as relações que se constroem em função de contextos e situações específicas, o autor vem propor a construção de uma nova “teoria” e uma “tipologia das mediações sociais” (Ferrarotti, 1988: 31), onde os vários espaços de mediação (família, trabalho, pares, vizinhos) estabeleçam a articulação entre a singularidade da vida e a universalidade do sistema social.

1.1.1. PERCURSOS PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE ADULTOS

A análise que efetuámos às narrativas suscitou-nos uma reflexão em torno das questões relacionadas com a formação dos adultos, na relação que estes estabelecem com a esfera profissional.

Na singularidade que marca cada um dos percursos profissionais analisados no âmbito deste estudo, pudemos identificar pontos convergentes entre as duas narrativas analisadas e que, no nosso entender, são elementos importantes para a compreensão do modo como estes atores se formam.



Desde logo ressaltou a dimensão compósita (Monbaron, 2007) que caracteriza este grupo social, marcado pela diversidade ao nível das formações iniciais, das experiências vividas, da assunção de diversos papéis e responsabilidades.

A mobilidade e a precaridade laborais que afetam estes profissionais inscrevem-se no atual quadro socioeconómico, marcado por múltiplas fragilidades e contingências. Estes problemas modificam o modo como os próprios adultos encaram a sua vida profissional (Dominicé, 1999). A necessidade de adaptações constantes face a mudanças e/ou ruturas por vezes bruscas inscrevem-se no contexto de uma realidade laboral e existencial caracterizada pelo desaparecimento dos quadros de referência estruturantes da vida adulta (Boutinet, 2001). Este contexto de incerteza, no qual se constrói os percursos profissionais modifica “o significado dado ao trabalho na vida adulta” (Dominicé, 1999: 144). O autor citado fala de uma desinstitucionalização dos percursos de vida (Dominicé, 1999: 145) que, na sua perspetiva, deve levar a que os adultos realizem “um trabalho biográfico que corresponde principalmente a uma busca de sentido” (Dominicé, 1999: 145). A função estruturante do trabalho nos percursos de vida deve ser repensada, face ao novo contexto, assim como o papel da formação dirigida aos adultos. E, neste sentido, o papel dos educadores de adultos torna-se fundamental. A formação instituída através de programas, numa lógica escolarizante e instrumental (Dominicé, 1999) não responde aos desafios que se colocam atualmente aos adultos. O autor defende mesmo que o trabalho biográfico constitui-se “na finalidade primeira da formação para a vida adulta” (Dominicé, 1999: 146). Neste processo há que considerar o papel ativo que os adultos assumem ao longo dos seus percursos individuais. A formação confunde-se com a própria vida e “dá-se a conhecer nestes desvios da existência, feitos de hesitações, de transição” (Dominicé, 1999: 148).

No contexto das narrativas autobiográficas analisadas nesta investigação, são identificados contextos, experiências e pessoas que contribuem para os percursos individuais de aprendizagem dos educadores de adultos. O valor formativo das experiências vividas pelos adultos, ao longo da sua existência, é uma dimensão sublinhada por Pineau e Michèle (1983) ao colocar a tónica na noção de autoformação, ou por Dominicé (1990), através da reflexão que desenvolve em torno da biografia educativa.

As competências que adquirem através da experiência colocam os educadores de adultos no polo das práticas que o tornam, ao mesmo tempo, num utilizador, num aplicador e num produtor de saberes (Thibault, 1997). Neste sentido, as aprendizagens que emergem da prática e que se constituem em processos de (trans)formação deste agentes, não são alheias à dimensão teórica que no nosso entender devem enquadrar essas mesmas práticas. Entendemos que a formação contínua é um dos eixos fundamentais no processo de formação destes atores, uma formação que dê sentido aos saberes constituídos pela via experiencial, segundo um duplo movimento de “teorização das práticas e experimentação de teorias” (Thibault, 1997: 108). De acordo com o pensamento de Charlot (1976), a formação contínua pressupõe igualmente “um processo de autoformação, que implica por sua vez uma negociação das necessidades entre o formador e os formandos” (20). Esta premissa implica o reconhecimento de que os adultos são possuidores de uma história a ter em conta num processo desta natureza. É, neste sentido, que a formação dos adultos deve ser ajustada às



reais necessidades e problemas dos implicados e estar ao seu serviço e não “ao serviço daqueles que se servem dos formandos” (Charlot, 1976: 21).

Consideramos, na linha de Charlot (1976), a importância da problematização das necessidades como uma das dimensões a ser fomentada no âmbito da formação de adultos. Nas narrativas analisadas transparecem um conjunto de questões que, no nosso entender, são pistas de reflexão, no sentido de uma melhoria do universo de trabalho destes atores sociais.

Sucintamente relembramos algumas dessas reflexões apontadas pelas narradoras, e que se constituem como constrangimentos à sua prática profissional:

- ✓ a precaridade do vínculo laboral;
- ✓ a exequibilidade, na prática, das orientações emanadas pela tutela;
- ✓ alcance de metas quantitativas em detrimento de aspetos qualitativos do processo;
- ✓ a dificuldade de aplicabilidade dos instrumentos que enquadram esta Iniciativa, concretamente, o referencial;
- ✓ diversidade de modos de atuação, metodologias e critérios de avaliação que diferem entre os CNO;
- ✓ falta de divulgação das ofertas formativas;
- ✓ dificuldades em encontrar respostas formativas mais adequadas a cada candidato;
- ✓ a imagem de “facilitismo” desta Iniciativa que perpassa na sociedade;
- ✓ a necessidade de desconstrução da imagem escolarizante do processo que afeta a adesão dos adultos a esta Iniciativa.

Ao considerarmos “a experiência profissional [dos educadores de adultos]; as suas vivências e os contextos culturais e institucionais em que as realizou” (Nóvoa, 1988: 128) colocamos o adulto no centro do seu processo de formação. Este princípio leva-nos aos outros princípios, dos quais destacamos a necessidade de implicar estes atores nos processos de mudança das instituições e das políticas que enquadram a sua prática profissional e que eles/elas tanto reclamam. Enquanto “processo de transformação individual” (Nóvoa, 1988: 128) a formação destes profissionais passa por um trabalho coletivo “em torno da resolução de problemas” (Nóvoa, 1988, p. 129), numa lógica de produção e não de consumo dos saberes (Nóvoa, 1988). No entanto, é de assinalar a “estreita margem de liberdade” (Canário, 2006: 36) que caracteriza a ação destes atores. A situação paradoxal em que estes se situam emerge da

tensão intrínseca a um campo de práticas que remetem, simultaneamente, para uma revalorização epistemológica da experiência humana e para uma subordinação funcional à racionalidade económica fundada na produção de mercadorias e no poder do dinheiro (Canário, 2006: 36).

Estes atores encontram-se numa encruzilhada perante a contradição que, na perspetiva de Canário (2006), existe entre os métodos e finalidades que viabilizam o processo de reconhecimento e certificação de aprendizagens por via experiencial. Os primeiros estão filiados “numa tradição de crítica ao modelo escolar” (Canário, 2006: 45), ao passo que as



segundas, as finalidades, “subordinam funcionalmente estes métodos à produção de indivíduos que sejam mais competitivos, que produzam e que consumam mais” (Canário, 2006: 45).

No entanto, o referido autor conclui a sua reflexão sobre a ação destes profissionais dizendo que não está completamente encerrada, acrescentando que existe a possibilidade desta ser alargada “se a sua prática for acompanhada de um exercício de lucidez que permita situá-la entre uma razão instrumental e uma razão emancipatória” (Canário, 2006: 46).

Comungamos igualmente da visão de Lima que, já em 2003, defendia a necessidade de se repensar a formação e o conceito de aprendizagem ao longo da vida e que assumem “contornos predominantemente individualistas e pragmáticos” (Lima, 2003: 143), subordinados a uma lógica economicista “do trabalho flexível no novo capitalismo” (Lima, 2003: 143), para uma dimensão em que esta possa contribuir para uma “revalorização ética da vida ao longo da educação, da formação e da aprendizagem, por referência a um conceito de aprendizagem socialmente responsável e sustentável” (Lima, 2003: 145). Neste sentido, urge igualmente repensar o papel dos educadores de adultos no contributo que estes podem dar para a prossecução desse propósito.

A sustentabilidade do sistema de RVCC passa por estes atores e pela sua “capacidade de promover o desenvolvimento do setor” (Pires, 2009: 60). Por esse motivo, uma das situações que deve ser tida em conta prende-se com a questão da profissionalização destes agentes. Segundo Cavaco (2007), é essencial sedimentar um cultura profissional destes atores, que passa pela definição legal da profissão, de modo a “clarificar e definir as funções e atividades deste novo profissional, as competências requeridas para o exercício da profissão, assim como, as regras éticas e deontológicas pelas quais se deve orientar” (Cavaco, 2007: 28-29).

As várias posturas que estes educadores de adultos assumem ao longo do processo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, nomeadamente as de “animador, a de educador e a de acompanhador” (Cavaco, 2007: 27), assim como, as qualidades humanas de “escuta, de valorização do outro” (Pires, 2009: 17), são aspetos que devem ser igualmente levados em conta no processo de formação destes adultos.

As instituições de ensino superior têm um papel preponderante no que concerne à sua formação. Segundo Pires (2009), cabe às instituições de ensino superior um papel de dupla responsabilidade:

enquanto instituições responsáveis pela formação dos professores e dos formadores, e enquanto contextos privilegiados de construção de conhecimento, de questionamento permanente, de produção de novas formas de compreensão da realidade (17).

Conclui a autora que a formação destes agentes deve constituir-se num importante contributo para responder às suas reais necessidades e “permitir uma antecipação das necessidades futuras” (Pires, 2009: 17).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boutinet, J. (2001). Vida Adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In P. Carré & P. Caspar (Orgs.), *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação* (pp. 185-206). Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Figari & al. (Orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e método* (pp. 35-46). Lisboa: Educa
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais, *Sísifo*, 02, 21-34.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Charlot, B. (1976). Négociation de besoins: nécessité ou impasse?, *Education Permanente*, 34, 19-33.
- Dominicé, P. (1988). O que a vida lhes ensinou. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 131-153). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Dominicé, P. (1999). La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie, *Education Permanente*, 138, 143-151.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Lima, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In *Cruzamento de saberes e aprendizagens sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Monbarron, J. (2007). La competence biographique des formatrices et des formateurs d'adultes comme soutien aux transitions de l'existence, *Carrierologie*, 11 (1), 149-159.
- Nóvoa, A. (1988). As histórias de vida no projeto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Pineau, G. & Michèle, M. (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa, *Sísifo*, 02, 5-20.
- Pires, A. (2009). Reconhecimento e validação de competências: políticas, teorias e práticas, *Cadernos Sociedade e Trabalho*, XIII, Lisboa: GEP, 51-65.
- Thibault, M. (1997). Validation des aquis expérientiels et professionalisation des formateurs, *Education Permanente*, 133, 101-111.



GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESVELANDO O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO NO ENSINO TÉCNICO

Paulo CONSTANTINO I pconst@bol.com.br

CENTRO PAULA SOUZA / UNESP MARÍLIA

Márcia POLETINE I ampoletine@yahoo.com.br

CENTRO PAULA SOUZA

RESUMO

Tem por objetivo desvelar o papel dos coordenadores de cursos na educação profissional técnica, quanto às suas atribuições e atividades práticas de gestão educacional. Realizou-se uma pesquisa documental, para o levantamento de dados que servissem de subsídio para as reflexões posteriores e construção de conhecimentos relacionados à gestão da educação profissional. Baseado na análise de documentos oficiais, nas respostas oferecidas por um grupo de coordenadores ao levantamento procedido e nas intervenções realizadas pela Supervisão Escolar das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, São Paulo/ Brasil, as informações foram consolidadas e serviram mais tarde para a construção de referenciais que seriam debatidos entre todas as escolas. Analisando as respostas dadas pelos coordenadores, percebemos que as atribuições previstas nas diretrizes oficiais da instituição, bem como a percepção da preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os administrativos, direcionavam decisivamente os papéis que estes profissionais acabavam por assumir. Como educadores, eles devem preocupar-se com a dimensão social da escola, relacionada à formação do cidadão e as responsabilidades pedagógicas inerentes a tal contexto, atuando para assegurar o cumprimento dos currículos e agindo conforme as premissas do projeto pedagógico. Entretanto, no percurso, é possível que o trabalho do coordenador de curso acabe por ser associado ao serviço burocrático ou ao mero atendimento das demandas cotidianas. Superando tal postulado, entendemos que o coordenador precisa ser um elemento ativo no planejamento e execução do trabalho pedagógico das habilitações que coordena, avançando sobre as dificuldades impostas pelo dia a dia da escola, para tornar-se um colaborador ativo no processo de ensino, na formação continuada de seus pares e no refinamento das práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: educação profissional, coordenação de cursos. ensino técnico.



INTRODUÇÃO

O texto tem por objetivo analisar a presente condição dos coordenadores de curso das Escolas Técnicas ligadas ao Centro Paula Souza (Etecs) no Estado de São Paulo, quanto às suas atribuições e atividades práticas de gestão da educação, baseado na análise dos documentos oficiais e nas respostas oferecidas pelos próprios coordenadores a um levantamento procedido pelos autores em colaboração com os referidos profissionais para, partindo deste arcabouço, apresentar referenciais para sua atuação.

Desde o ano de 2011, o Grupo de Supervisão Educacional do Centro Paula Souza - Regional Marília/SP, no qual os autores atuam desde 2008, realizou encontros periódicos com mais de 160 coordenadores de curso das 22 escolas então congregadas, com a finalidade de subsidiar as práticas de gestão empreendidas por estes profissionais e estreitar os laços entre a supervisão pedagógica, as Etecs e suas classes descentralizadas.

No primeiro destes encontros realizou-se uma discussão e um levantamento de dados baseado em uma metodologia para a pesquisa de campo encontrada em Tozoni-Reis (2010). As respostas obtidas foram reunidas em uma única matriz e serviram mais tarde para a construção de um documento único, que foi encaminhado para todas as Etecs da região e discutido nas reuniões seguintes, a fim de servir como instrumento para reflexão entre os coordenadores de curso e demais membros das equipes gestoras.

Sendo a gestão escolar um ato essencialmente político e técnico, e justamente por isso, impregnado de intencionalidade (Melo & Meznek, 2011: 11), propomos nas próximas linhas uma reflexão sobre a coordenação de curso nos cursos técnicos, considerando que a literatura sobre gestão pedagógica da educação profissional, especialmente no que se refere à coordenação de cursos, é praticamente inexistente no Brasil.

1. DESENVOLVIMENTO

O Centro Paula Souza iniciou suas atividades em seis de outubro de 1969, como uma entidade autárquica destinada a articular e desenvolver a educação profissional técnica e tecnológica no Estado de São Paulo, Brasil. Atualmente ligada à Secretaria do Desenvolvimento do Estado, congrega 211 Escolas Técnicas (Etecs) e 56 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) em funcionamento em 223 cidades. Mais de 226 mil alunos foram matriculados em suas unidades no primeiro semestre de 2013 no ensino técnico de nível médio (CETEC, 2013).

A Supervisão Educacional / Gestão Pedagógica das Etecs da Região de Marília, sob responsabilidade dos autores desta pesquisa desde 2008, reúne 22 escolas técnicas e 32 classes descentralizadas ligadas às Etecs-sede, que atendem uma microrregião de 44 municípios, com 16.443 alunos matriculados em suas habilitações técnicas e no ensino médio em 2013.

O coordenador de curso é parte do quadro da equipe gestora constituída nas escolas técnicas do Centro Paula Souza. Sua figura emerge em importância nas Etecs em um período coincidente com a drástica expansão da instituição, nos primeiros anos do século XXI,



considerando-se que as unidades aumentaram a amplitude de seu atendimento em diferentes habilitações em quase 80% em relação aos trinta e cinco anos de existência progressos.

Para acompanhar tal expansão, a gestão escolar teve seu papel ampliado dentro da escola, e os gestores deixaram gradativamente de exercer apenas funções fiscalizadoras ou controladoras e passaram a assumir o papel de articuladores ou mediadores, mais próximos de um “gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos” (Lück, 2000: 16).

O coordenador de curso nas Etecs pode ser considerado um gestor escolar, pois se espera “que ele mobilize e execute ações transformadoras na gestão dos serviços e dos recursos pedagógicos, tendo como objetivo principal a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem” (Marquesin et al, 2008: 10). Seu papel passou a ser definitivamente o de um agente que aglutina os demais membros da equipe escolar, para o pleno exercício de suas funções individuais e o trabalho colaborativo, ao reconhecer que a escola é um

“ponto de encontro de vários profissionais envolvidos na ação educativa, cujo potencial de participação é fortalecido quando o coordenador possibilita que a cooperação e o respeito mútuo ocorram de forma coerente e integrada. O professor, principalmente, sente-se fortalecido por contar com o apoio de outras pessoas com quem possa partilhar e discutir dificuldades, anseios e preocupações sobre a prática educativa. Essa relação, quando mediada pelo coordenador, permite aos professores que confirmem ou refutem suas hipóteses, articulem ações e ampliem sua forma de pensar, favorecendo a predisposição para mudança” (Marquesin et al, 2008: 9).

O documento que contém as atribuições do professor designado para a coordenação de curso de uma ou mais habilitações de um mesmo eixo tecnológico é a Deliberação nº06, de 14 de dezembro de 2012 (CEETEPS, 2012). A escolha do coordenador de curso é uma prerrogativa do diretor da escola, que normalmente a exerce após uma consulta ou eleição direta entre os professores da área específica.

Crendo que esta “tarefa articuladora e transformadora é difícil, primeiro porque não existem fórmulas prontas a serem reproduzidas, e é preciso criar soluções adequadas a cada realidade” (Gadotti, 1994: 1), a Supervisão Educacional das Etecs da Região Marília reuniu os coordenadores de curso para que apresentassem suas sugestões de práticas e as compartilhassem com seus colegas, de forma a ampliar o repertório de oportunidades para desenvolver suas atribuições previstas em documento oficial. As sugestões estão relacionadas no quadro a seguir:



Coordenador de Curso Atribuições previstas na Deliberação CEETEPS 06, de 14/12/12	Práticas compartilhadas pelos coordenadores de curso nos primeiros encontros anuais de 2011 e 2012
XI - orientar e integrar os novos professores; XX – colaborar com a integração entre os docentes da área e destes com os demais segmentos da escola.	1- Manter procedimentos sistematizados para a recepção de novos docentes tais como: -Manuais de procedimentos da unidade, incluindo documentação relevante como o Regimento Interno, Planos de Curso; -Encontros individuais ou em pequenos grupos para treinamento e capacitação nos procedimentos adotados pelo Centro Paula Souza – avaliação docente, registros, programas especiais de estudos; -Apresentar todos os setores e o espaço físico da escola, nos primeiros dias letivos; - Compartilhar material didático entre os novos professores; - Documentar a realização destas ações. 2- Apoiar a confecção de planos e registros. 3- Criar check-lists para o professor acompanhar todo processo.
III - participar da programação das atividades de recuperação e de progressão parcial, orientando e acompanhando sua execução, junto aos docentes;	1- Manter registros - de fácil acesso - sobre alunos envolvidos em programas especiais de estudo, com espaço para anotações e verificação periódica; 2- Documentar todo o trânsito (entre coordenação, professores, diretoria acadêmica) dos registros de progressões, aproveitamentos de estudos, atividades de recuperação; 3- Organizar e acompanhar grupos de monitoria com alunos que apresentam alto desempenho; 4- Aproveitar o apoio do Orientador Educacional nas atividades de recuperação paralela.
II - coordenar o planejamento do trabalho docente, assegurando a articulação entre os planos de trabalho dos diversos componentes e o alinhamento dos PTD's com o Plano de Curso e Diário de/da Classe, sendo que o último em periodicidade semanal;	1- Nas primeiras reuniões de planejamento, realizar uma leitura crítica do plano de curso da habilitação, apontando possíveis pontos de convergência entre componentes para a interdisciplinaridade, bases tecnológicas que possuam uma abordagem complexa, dificuldades com aulas práticas, problemas com espaço físico/laboratórios. Permitir que os professores apresentem dúvidas e contribuições para o andamento adequado dos cursos; 2- Solicitar a apresentação de projetos pedagógicos/produtivos pelos docentes ou sua inclusão em alguma proposta desenvolvida pela coordenação de curso.
I - participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico - PPP e do Plano Plurianual de Gestão - PPG;	1- No momento inicial do planejamento escolar, realizar uma leitura atenta do Plano Plurianual de Gestão anterior e demais indicadores, tais como o SAI, SAIE, Observatório Escolar, ENEM, SARESP, dados sobre Evasão Escolar e sobre a comunidade onde a escola está inserida; 2- Considerar a Classe Descentralizada como parte da Unidade-Sede, portanto, uma voz ativa na construção do PPG. 3- Sistematizar as informações prestadas no PPP e no PPG, atendendo as orientações da CEETEPS.
XVIII - integrar o Conselho de Escola;	1- Atuar nos Conselhos de Classe com a realização de um levantamento prévio de todas as necessidades/urgências que devem ser discutidas no momento da reunião, utilizando gráficos e outros dados para subsidiar o trabalho; 2- Reforçar a ideia do conselho de classe como um órgão colegiado. Portanto, o professor não emitirá decisões ou pareceres individualizados, sem o consenso do grupo. O número de componentes ministrados também não deve afetar o peso das opiniões individuais. 3- Fazer com que todas as avaliações e decisões do CC aconteçam de



	<p>forma padronizadas para todos os cursos e classes descentralizadas, com foco em cada demanda.</p> <p>4- Incentivar a participação dos alunos nos CC.</p> <p>5- Realizar pré-conselho para análise das situações que envolvem as classes.</p> <p>6- Realizar pós-conselho com levantamento dos alunos com deficiências de aprendizagem, definindo estratégias poder recuperá-los.</p>
IV - coordenar as atividades vinculadas ao estágio supervisionado, garantindo a abrangência das atividades de formação profissional;	<p>1- Orientar os alunos sobre os procedimentos formais do estágio;</p> <p>2- Acompanhar o estágio junto às empresas parceiras.</p> <p>3- Visitar os locais de estágios, em reuniões mensais com professores, e negociar com locais de estágio e parcerias.</p> <p>4- Validar os relatórios inicial, parcial e final.</p>
V - propor e coordenar o desenvolvimento de capacitações técnicas para docentes e auxiliares docentes;	<p>1- Levantar as necessidades e lacunas da formação profissional de professores e auxiliares de instrução.</p> <p>2- Gerenciar adequadamente o tempo disponível nas Reuniões Pedagógicas e de Planejamento.</p> <p>3- Coordenar a montagem e apresentação de projetos.</p> <p>4- Coordenar a distribuição de e-mails e informativos institucionais.</p> <p>5- Organizar a distribuição de textos.</p> <p>6- Incentivar a participação da equipe nas capacitações.</p> <p>7- Partindo das necessidades da escola, elaborar projetos de capacitação.</p>
VII - manifestar-se sobre projetos propostos pelos docentes, auxiliares docentes, acompanhando-os, realizando os registros por meio de instrumentos de verificação e avaliação;	<p>1- Manter registros sistemáticos dos projetos desenvolvidos em sua habilitação;</p> <p>2- Emitir pareceres claros e objetivos, sempre que solicitado;</p> <p>3- Envolver todos os professores da habilitação em pelo menos um projeto pedagógico ou produtivo;</p> <p>4- Evitar o envolvimento dos professores em muitos projetos simultâneos, estimulando os docentes sob sua responsabilidade a fazerem o mesmo;</p> <p>5- Avaliar (quinzenalmente, ao menos) os projetos de sua área de atuação e sugerir correções em sua trajetória;</p> <p>6- Definir projetos de interesse da habilitação que sejam úteis como ferramentas de aprendizagem e aquisição de competências ou contribuam para o alcance das metas da Unidade.</p>
VII - manifestar-se, quando convocado, sobre pedidos de aproveitamento de estudos, bem como sobre matéria prevista na Deliberação CEE 11/96;	<p>1- Acordar com a Direção e Diretoria Acadêmica os prazos para os pedidos de aproveitamento;</p> <p>2- Manter um registro de Entradas e Saídas dos processo, recolhendo as assinaturas dos interessados;</p> <p>3- Participar ativamente das Comissões instituídas para Aproveitamentos de Estudos e outras formas de avaliação docente.</p> <p>4- Analisar e avaliar cada documento apresentado pelos discentes, verificar se há compatibilidade de carga horária, bases tecnológicas.</p> <p>5- Anexar atividades extras as observações e ocorrências feitas de acordo com a Deliberação 11/96.</p>
IX - participar das atividades destinadas a propor e/ou promover cursos extracurriculares,	<p>1- Organizar, validar e promover semanas temáticas, palestras, visitas técnicas, cursos extracurriculares;</p> <p>2- Incentivar e apoiar as visitas técnicas.</p> <p>3- Promover palestras visando complementar o processo de ensino.</p> <p>4- Elaborar cronogramas de atividades durante o planejamento escolar, em reuniões de coordenação juntamente com professores e</p>



palestras e visitas técnicas;	<p>representantes discentes.</p> <ol style="list-style-type: none">5- Convidar profissionais qualificados a ministrarem palestras / cursos / minicursos de interesse aos alunos.6- Acompanhar <i>in loco</i> as atividades realizadas pelos professores com regularidade (uma ou duas vezes por semestre), privilegiando as aulas e atividades práticas;7- Adotar o mesmo procedimento nas atividades fora do ambiente escolar, especialmente nas visitas técnicas;8- Solicitar aos docentes um plano de visitas técnicas, sempre que estas ocorrerem, e um relatório objetivo sobre os resultados da visita. Cronograma de aulas práticas;9- Permitir que os alunos exponham – em reuniões pedagógicas – os resultados das visitas técnicas realizadas;10- Empregar um caderno rotativo onde se verifica o cumprimento das metas de ensino / bases. O caderno é preenchido pelo aluno. São verificados os cadernos em comparação com o diário de classe do professor.
VI - gerenciar a atuação dos auxiliares docentes;	<ol style="list-style-type: none">1- Organizar as atividades do AD de acordo com o perfil profissional do indivíduo e as aulas práticas que requerem sua presença;2- Verificar se o auxiliar está atendendo a contento os professores e colaborando com o processo de ensino e aprendizagem.3- Realizar de reuniões mensais ou quinzenais para socializar as ações previstas nas aulas práticas e realizar correções de trajetória.4- Cobrar planos de trabalho para as aulas práticas.5- Verificar as condições dos ambientes pedagógicos da unidade sob responsabilidade do auxiliar docente.
X - avaliar o desempenho dos docentes, auxiliares docentes sob sua coordenação;	<ol style="list-style-type: none">1- Empregar instrumentos de avaliação docente, por meio da observação direta do trabalho, em reuniões com os representantes de classe, na elaboração de instrumentos específicos de avaliação.2- Permitir oportunidade para a auto avaliação do professor e do auxiliar.3- Acompanhar os registros escolares dos docentes.
XXI - elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais áreas da administração.	<ol style="list-style-type: none">1- Acompanhar os projetos de Trabalho Voluntário na Unidade e estágios supervisionados.2- Oferecer suporte pedagógico aos projetos que envolvam a comunidade.
XIII - assessorar a Direção em suas decisões sobre matrícula e transferência, agrupamento de alunos, organização de horários de aulas e calendário escolar;	Fornecer dados de contatos realizados pela coordenação com os alunos envolvidos em transferências e trancamentos.
XV - garantir o cumprimento de normas de higiene e de segurança, pelo respeito aos direitos humanos, pela preservação do meio ambiente.	<ol style="list-style-type: none">1- Comunicação direta com a CIPA ou CIPAE, que poderá orientar os procedimentos de higiene e segurança necessários para a habilitação.2- Contato com Etecs parceiras ou outras instituições, para a promoção dos valores de preservação do meio ambiente, além de treinamentos e capacitações, com o emprego de palestras, cartazes, adesivos, campanhas, semanas de conscientização, coletas seletivas.3- Elaborar e acompanhar projetos ambientais e sociais.
XIV - integrar bancas de processo seletivo e concurso público, atuando sobre a avaliação técnica dos candidatos;	Elaborar matrizes para a avaliação das aulas práticas nos processos de concursos públicos e processos seletivos internos.
XVI – garantir o cumprimento das aulas previstas e dadas e das reposições/substituições quando houver, na área que coordena.	<ol style="list-style-type: none">1- Verificar semanalmente o fluxo de aulas dadas e repostas;2- Notificar a direção da unidade sobre casos extremos de absenteísmo de professores ou licenças necessárias;3- Informar a direção sobre as possíveis necessidades do quadro docente ao final dos semestres, para a abertura de concursos públicos ou processos seletivos internos.



XVII - supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC, juntamente com os professores encarregados da orientação dos alunos;	1- Colaborar na formatação das normas para o TCC na habilitação; 2- Organizar e acompanhar a apresentação dos trabalhos, em conjunto com os professores responsáveis.
XII - participar da gestão das atividades de extensão de serviços à comunidade;	Propor e avaliar projetos de extensão à comunidade, em parceria com os professores responsáveis.
XIX - propor a pesquisa, estudos e análise das tendências de mercado e inovações no campo das ciências e tecnologias, promovendo reformulações curriculares que incorporem avanços e atendam as demandas do mundo do trabalho.	Participar dos laboratórios de reelaboração curricular oferecidos pela instituição.

Se a gestão pedagógica é, “de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover a aprendizagem e a formação dos alunos” (Lück, 2009: 65), o papel do coordenador de curso deve ser o do sujeito que acolhe e engendra, sendo questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência, passagem do ‘senso comum à consciência filosófica’, ou criação de um novo patamar para o senso comum”. (Vasconcellos, 2002: 89).

Tendo este horizonte de expectativas, após a análise das respostas dos professores, a Supervisão Educacional realizou orientações e capacitações focalizadas nas necessidades identificadas junto aos coordenadores de curso das Etecs, priorizando os referenciais para o trabalho de gestão escolar apontados por Franco (2002), Barros e Aragão (2006), Lück (2009), Almeida (2012) e Andrade (2007), os quais apontamos a seguir como os seguintes eixos de trabalho e formação continuada nos anos de 2011 a 2013: gestão da sala de aula, gestão de pessoas, metodologias ativas de ensino, métodos avaliação do trabalho discente, recursos para a avaliação do trabalho docente, planejamento educacional, gestão por área ou cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as respostas dadas pelos coordenadores de curso das Etecs no Centro Paula Souza, percebemos que as atribuições previstas nas diretrizes oficiais da instituição, bem como a percepção dos professores sobre a preponderância dos “aspectos pedagógicos e administrativos como [...] elementos fundantes da ação educativa escolar” (Melo & Urbanetz, 2011: 78) direcionam decisivamente os papéis que estes profissionais acabam por assumir: o de educador e gerente. Como “educadores”, devem preocupar-se com a dimensão social da escola, relacionada à formação social e profissional do cidadão, e as responsabilidades pedagógicas inerentes a tal contexto. Como “gerentes”, devem atuar para assegurar o



cumprimento da legislação em vigor, agindo conforme as premissas da lei, em um plano de ação organizado pelos atores envolvidos na escola, em comum acordo com as instruções emanadas da instituição.

Neste contexto, o trabalho do coordenador de curso normalmente pode ser associado ao serviço burocrático ou ao mero atendimento das demandas cotidianas. Superando tal postulado, entendemos que o coordenador precisa ser um elemento ativo no planejamento do trabalho pedagógico das habilitações que coordena e, superando as dificuldades impostas pelo dia a dia, um colaborador ativo no processo de ensino e no refinamento das práticas docentes dos professores coordenados.

Naturalmente, a perspectiva de uma supervisão horizontal interpares, de natureza não hierarquizada, apresenta muitas vezes entraves para que o processo de gestão dos cursos técnicos seja realizado de modo pleno. A experiência prática junto às escolas nos mostra que, assim como no dito tradicional, o profeta dificilmente possui voz e encontra aceitação em sua própria terra. Neste sentido, observamos por meio da matriz de respostas consolidadas, a insistência em ações desveladas por verbos como incentivar, discutir e capacitar, pois a ação gestora dos coordenadores de curso assume, enfim, este caráter predominantemente mobilizador da equipe.

A pesquisa está em andamento, com previsão de encerrar-se ao final de 2013. Os resultados parciais demonstram uma redução no índice médio de perdas discentes, entre as 22 escolas do grupo analisado, de cerca 2,5% a partir de 2012. Entretanto, são os resultados indiretos de incremento das práticas pedagógicas que nos interessam mais profundamente e podem ser observados no contato direto com as escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. R. (2012). O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In Guimarães et al. (Eds.), *O coordenador pedagógico e a educação continuada* (pp.25-36). São Paulo: Edições Loyola.

Andrade, R. O. B. (2007). *O Coordenador gestor: Papel dos coordenadores dos cursos de graduação em administração frente às mudanças*. Rio de Janeiro: CRA/RJ/Markson Books.

Barros, D. F., Aragão, R. M. R. (2006) *Coordenação de cursos superiores: Novas competências e habilidades*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

Ceeteps. (2012). *Deliberação 06, de 14 de dezembro de 2012*. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Seção I, p. 122. Publicado em 18 de dezembro de 2012. Acesso em junho, 04, 2013 de <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/>

Cetec. (2013). *Banco de Dados do Ensino Técnico no Centro Paula Souza*. Acesso em junho, 04, 2013 de <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>

Franco, E. *Funções do coordenador de curso: Como construir o coordenador ideal*. 2002. Acesso em junho, 04, 2013 de http://www.abmes.org.br/_download/



Gadotti, M. (1994). Pressuposto do projeto pedagógico. In *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. (sn). Brasília: MEC.

Lück, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In *Revista Em Aberto* (pp.11-34). Gestão Escolar e Formação de Gestores, nº 72, jun. Acesso em junho, 04, 2013 de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1087/989>

Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.

Marquesin, D.F.B. et al. (2008). O coordenador de curso da instituição de ensino superior: atribuições e expectativas. In *Revista de Educação* (pp.07-21).v. XI, nº. 12. São Paulo: Anhanguera

Melo, A., Urbanetz, S. T. (2011). *Organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná.

Melo, A., Meznek, I. (2011). *Gestão na Educação Profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná.

Tozoni-Reis, M. F. C. (2010). A pesquisa e a produção de conhecimentos. In Universidade Estadual Paulista/Prograd (Ed.). *Caderno de formação: Formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento* (pp.111-147). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Vasconcellos, C. S. (2002). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad.

EIXO 4

JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS, IDENTIDADES E PROJETOS

O ENSINO PROFISSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA: PERFIS SOCIAIS E TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS

Alexandra DUARTE | alexandra.duarte@iscte.pt

CIES-IUL

RESUMO

O paper apresentado surge no âmbito de uma tese de doutoramento em curso, na área das Políticas Públicas, que incide sobre a tomada de decisão política de introduzir os cursos profissionais nas escolas secundárias. Tendo por base que o ensino secundário em Portugal tem apresentado, ao longo da sua história, uma matriz fortemente licealizante, direcionado para o prosseguimento de estudos superiores e considerando que essa característica tem sido associada a problemas como o insucesso e abandono escolares, tendo resultado num reforço das desigualdades escolares e consequentemente em desigualdades sociais, importa analisar como é que a diversificação das ofertas educativas do ensino secundário, designadamente a generalização dos cursos profissionais tem contribuído para a mudança do perfil de públicos escolares. Neste quadro, e tendo por base a medida de política pública em estudo pretende-se fazer uma análise estatística acerca dos efeitos da medida de política na mudança do perfil dos públicos escolares, considerando a hipótese de que o alargamento do ensino profissional às escolas secundárias públicas e o consequente aumento do número de alunos a frequentar esta modalidade tenderá a diversificar mais os públicos que a frequentam, tanto em termos sociais, como ao nível do desempenho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: política educativa, ensino secundário, ensino profissional, perfis socioeducativos



INTRODUÇÃO

Num contexto de um ensino secundário com vários problemas, importa compreender o contributo da medida de política para a (re)configuração do sistema de ensino; melhoria do aproveitamento escolar; maior diversificação da oferta educativa, respondendo desse modo às expectativas diferenciadas dos públicos escolares e promovendo uma maior igualdade de oportunidades.

Em Portugal a expansão do ensino instituiu-se nos anos 70, sendo que o aumento de alunos a frequentar o sistema resultou numa maior diversificação dos públicos escolares.

Vários estudos se têm centrado na temática de como a escola é uma instituição reprodutora das estruturas sociais. O ensino técnico-profissional pode ser perspetivado como um exemplo dessa realidade, pois os alunos que o frequentam são habitualmente associados a trajetórias escolares e sociais desfavoráveis.

Neste texto pretende-se fazer uma reflexão preliminar acerca do impacto da generalização dos cursos profissionais na promoção de uma maior diversidade de públicos escolares. Para tal mobilizam-se dados recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário num conjunto de escolas secundárias (estudos de caso), analisando-se a trajetória escolar e a origem social desses alunos, comparando-os com a realidade do ensino profissional a nível nacional, dados disponibilizados pelo OTES.

Como hipótese considera-se que a generalização do ensino profissional nas escolas públicas pode promover uma mudança no perfil de procura destes cursos, apresentando-se mais heterogéneo e diversificado.

Vários estudos no âmbito da Sociologia têm apresentado a existência de um perfil dos alunos do ensino profissional caracterizado por trajetórias escolares tortuosas e origens sociais desfavoráveis, o que em parte tem reforçado o preconceito e o estigma social associado a esta modalidade educativa.

Com esta análise, pretende-se confrontar o perfil dos alunos descrito na bibliografia (Grácio, 1986; Martins et. al, 2005; Madeira, 2006; Cruzeiro e Antunes, 1978; Silva, 1999) com os dados estatísticos recolhidos.

1. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

No que respeita os métodos utilizados para a realização do estudo e tal como foi mencionado na introdução, analisam-se relatórios produzidos pelo OTES-GEPE (2010), onde é feita uma caracterização dos alunos que frequentam o ensino secundárioⁱ. Os relatórios mencionados disponibilizam um panorama e caracterização gerais acerca dos alunos que frequentam o sistema de ensino secundário, tanto numa perspetiva dos percursos escolares, como no que respeita as origens socioeconómicas.

À parte da análise supra mencionada, procede-se à análise estatística resultante dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário nas onze escolas que constituem os estudos de casoⁱⁱ.



Através dos dados estatísticos recolhidos é realizada uma análise estatística descritiva, seguida de uma análise multivariada – análise de correspondências múltiplas (ACM), onde é possível fazer uma caracterização do perfil dos alunos que frequentam o ensino profissional, por comparação aos alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos.

Esta análise permite compreender que trajetórias escolares têm estes alunos, sobretudo até concluírem o 3.º ciclo do ensino básico, isto é, se os percursos escolares são pautados por elevadas taxas de retenção ou se pelo contrário apresentam percursos caracterizados predominantemente por sucesso escolar. Permite também identificar a origem social destes alunos, isto é, se os estudantes provêm de famílias mais desfavorecidas socialmente ou se é possível identificar diferentes perfis. Por fim comparam-se os dados dos estudos de caso com os dados nacionais.

As escolas pertencentes aos estudos de caso, ou seja, os estabelecimentos onde os alunos foram inquiridos são bastante diversificadas. Pela impossibilidade de realizar o estudo num conjunto mais alargado de escolas, a amostra é constituída com base em alguns critérios de diversidade: oferta educativa (escolas com ensino direcionado para o prosseguimento de estudos e com cursos profissionais); escolas localizadas em diferentes zonas do país (inseridas em diferentes regiões do país); com dimensões diferenciadas (escolas constituídas por um maior ou menos número de alunos); com ensino básico e secundário (escolas do ensino secundário e outras também com o ensino básico – 3.º ciclo).

2. ANTECEDENTES DA MEDIDA DE POLÍTICA: UMA ANÁLISE SUCINTA

A introdução do ensino profissional nas escolas secundárias públicas remete para um conjunto de antecedentes que apenas se pretende mencionar brevemente.

Os cursos profissionais, com esta designação existem desde 1989, aquando da criação das escolas particulares de ensino profissional, pelo então ministro da educação, Roberto Carneiro. No entanto, falar em ensino profissional implica retroceder atrás no tempo. As suas origens remetem para o antigo ensino técnico, criado no início do século XX que constituía uma modalidade educativa vocacional, por oposição ao ensino liceal, direcionado para o prosseguimento de estudos de nível superior.

Aquilo que se entende atualmente como sendo o ensino secundário sofreu várias alterações ao longo dos anos e a compreensão da origem do ensino profissional remete para esses acontecimentos (Grácio, 1986; Parque Escolar, 2010).

Assim, pode referir-se que o ensino profissional é uma modalidade de educação direcionada para a integração no mercado de trabalho, sendo que a sua conclusão permite uma qualificação profissional, inicialmente de nível III e atualmente de nível IV, bem como um diploma de conclusão do 12.º ano de escolaridade, não impedindo o prosseguimento de estudos superiores, mediante o cumprimento dos requisitos.

O ano de 1986, data da criação da lei de bases do sistema educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), é um marco fundamental em qualquer tema que se pretenda estudar na área da educação. Quanto a isso, o ensino profissional não é exceção.



Em 1986, com a criação da referida lei é mencionado pela primeira vez num normativo que, o ensino secundário, para além de ser um nível intermédio de estudos, propedêutico do ensino superior, também representa um grau de escolaridade de preparação para o mercado de trabalho. Deste modo, a referida lei reveste-se de uma importância elevada para a definição da dupla identidade do ensino secundário. Este nível de estudos organiza-se:

(...) Segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos (...) (art. 10.º da Lei de Bases da Educação).

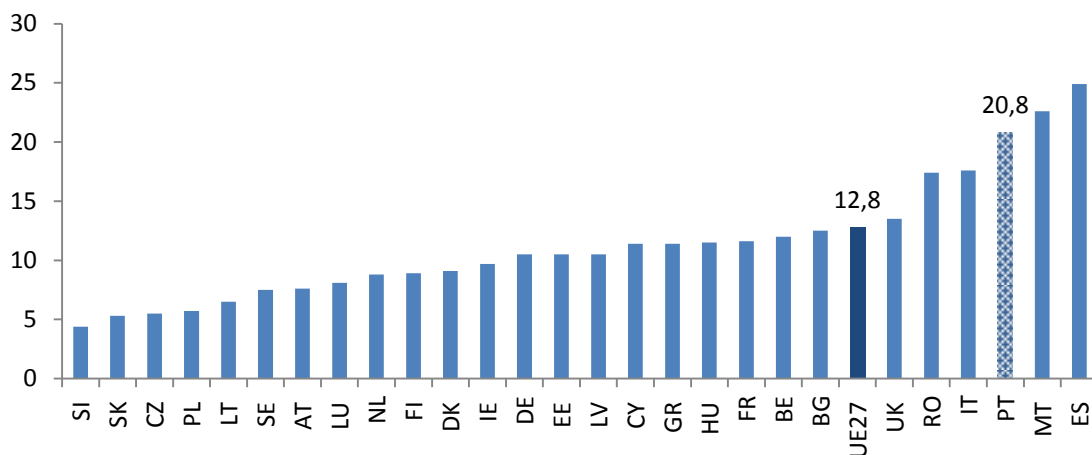
3. O PROBLEMA DAS QUALIFICAÇÕES EM PORTUGAL

Desde há muito que Portugal se depara com um défice elevado na qualificação da população, seja adulta, ou jovens que abandonam o sistema de ensino sem concluir com sucesso o nível de estudos que frequentam.

Não obstante a evolução positiva alcançada nos últimos anos, Portugal ainda se encontra numa situação comparativa de desvantagem.

Na realidade, o problema do abandono escolar de educação e formação tem sido um dos dilemas com os quais as medidas de política mais se têm comprometido, no sentido de minorar aquilo que é uma realidade ainda muito visível em Portugal, designadamente se comparada com um conjunto de países pertencentes à União Europeia (gráfico 1). Portugal é o terceiro país com uma taxa de abandono escolar precoce mais elevada da média da UE27, ficando apenas atrás da Estónia e Malta.

Gráfico 1 - Abandono escolar precoce de educação e formaçãoⁱⁱⁱ na União Europeia (27), 2012



Fonte: Pordata

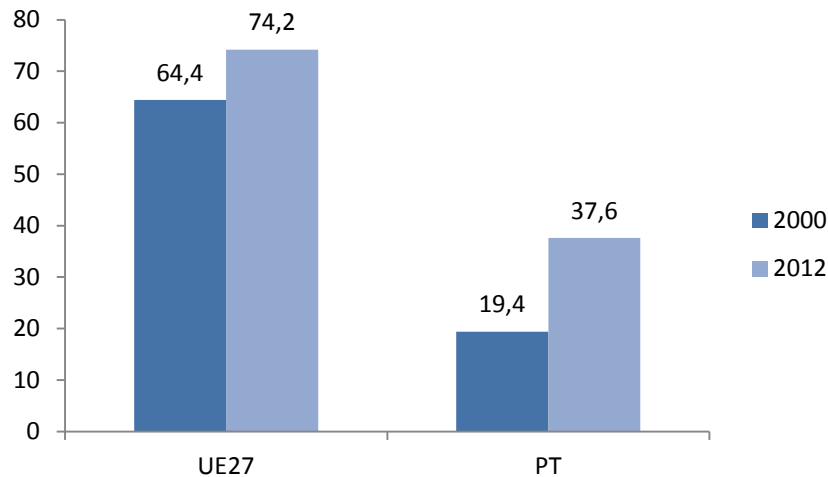
A este respeito há muito tempo que a OCDE considera que uma das principais razões para a *performance* económica portuguesa estar aquém de um conjunto de economias mais competitivas se deve, fortemente, a este défice nas qualificações. De acordo com as estimativas efetuadas pela mesma instituição, o PIB português poderia ter crescido cerca de 1,2% ao ano se, no período entre os anos 70 e 90, o nível de habilitações literárias da população fosse equiparado à realidade da média dos países (OCDE, 2003).

Outro indicador importante referente às qualificações da população adulta diz respeito à percentagem de população entre os 25 e 64 anos que têm o ensino secundário ou superior.



Relativamente a este indicador, uma vez, Portugal posiciona-se numa situação desvantajosa. Em 2012, a percentagem em Portugal é de 37,6% e na UE27 de 74,2% (gráfico 2).

Gráfico 2 - Percentagem da população dos 25-64 anos com pelo menos o ensino secundário, 2000 e 2012



Fonte: Eurostat/Inquéritos ao Emprego

A mesma instituição promovia e continua a considerar o ensino vocacional e a diversificação da oferta educativa do ensino secundário, como uma das formas mais eficazes de combate ao insucesso e abandono escolares. O número de alunos a frequentar o ensino secundário pela via vocacional, onde o ensino profissional se enquadra, era até há poucos anos, muito reduzido, face à realidade da maioria dos países da UE e da OCDE, em que cerca de 50% dos alunos matriculados no ensino secundário o faziam através de vias profissionalizantes (OCDE, 2010).

Portugal e a Irlanda eram os dois países europeus pertencentes à OCDE, com um peso mais diminuto de alunos a frequentar o ensino vocacional (European Training Foundation, 2007). Em 2008, Portugal tinha cerca de 69% dos alunos matriculados no ensino secundário pela via geral, representando as vias profissionalizantes cerca de 31%. A realidade da média da União Europeia era de 52,9% de inscritos nos cursos vocacionais e no caso da OCDE, de 47% (OCDE, 2010).

Mais recentemente, também a Comissão Europeia referiu a necessidade de incentivar a opção pelo ensino profissional no secundário (European Commission, 2010). O próprio processo de Copenhaga explicita a necessidade de diversificação do ensino, sendo um exemplo de uma estratégia europeia desenhada para a melhoria da educação e formação dos indivíduos, tal como ficou objetivado na Estratégia de Lisboa em 2000, e reforçado na Estratégia Europa 2020.

Deste modo, as sucessivas recomendações internacionais que vinham sendo proferidas a Portugal, no sentido de diversificar a oferta educativa de ensino secundário respondiam ao objetivo definido na Estratégia de Lisboa, de em 2010, no espaço europeu, 85% da população com 22 anos ter o ensino secundário completo. Este objetivo encontra-se consonante com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano, concretizado em 2009, passando a ser considerado o patamar mínimo de escolarização para os portugueses.



4. O ENSINO PROFISSIONAL E A QUESTÃO DA REPRODUÇÃO SOCIAL

No âmbito da educação, vários estudos se têm debruçado sobre a questão das desigualdades sociais e escolares e o efeito que a primeira tem na segunda. A teoria da reprodução social desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) é disso exemplo. Estas teorias consideram a articulação entre resultados escolares e origem social dos alunos, colocando como ponderadores os efeitos internos das escolas (cultura escolar) e os fatores externos (cultura familiar), sendo a descoincidência entre estes dois níveis que, de alguma forma, podem explicar as desigualdades escolares identificadas nos alunos de classes sociais populares. Nesta perspectiva teórica, os mecanismos escolares tendem a assegurar a reprodução das desigualdades, em vez de as contornarem ou atenuarem. Autores como Bernstein (1964) remetem as explicações para as questões do capital linguístico, isto é, explicam as desigualdades nos resultados escolares pela descoincidência, muitas vezes existente, entre a linguagem das crianças de classes sociais mais desfavorecidas e a linguagem produzida nas escolas, isto é, as crianças de classes médias têm um código linguístico mais elaborado, o que lhes permite uma maior aproximação às ideias desenvolvidas em meio escolar. O mesmo não se verifica com as crianças de classes sociais mais baixas.

Apesar da centralidade que estas concepções teóricas continuam a ter na atualidade e a verificação empírica que ainda possam demonstrar, o que se verifica é que existe um conjunto de outras análises que pretendem enfatizar e desenvolver uma componente explicativa do sucesso escolar em meios sociais ditos improváveis (Lahire, 2008), sendo que algumas observações se centram, atualmente, na lógica de ação das escolas e dos seus atores, isto é, nas estratégias que os atores em meio escolar desenvolvem no sentido de promover maior ou menor igualdade de oportunidades, tendo um papel fundamental nos processos de segregação social (Maroy, 2004). A este respeito, a escola pública, os seus professores e elementos dirigentes têm um papel fundamental, designadamente favorecendo ou não a reprodução das desigualdades de origem dos alunos. As estratégias de constituição de turmas segundo o aproveitamento escolar, a introdução de alunos em turnos específicos, sendo lecionados por determinados professores, passando pelas estratégias das famílias na seleção das escolas onde inscrevem os seus filhos são apenas alguns dos exemplos mais visíveis que resultam, de alguma forma da flexibilidade que o sistema de ensino dispõe e das estratégias que os agentes educativos podem levar a efeito, no decurso dos percursos escolares dos alunos.

Neste contexto, parece consensual que a escola pública e o ensino secundário, em particular se apresentem como um desafio enorme, nomeadamente no que respeita o conceito de igualdade de oportunidades e de equidade.

Deste modo, a introdução de cursos profissionais nas escolas públicas parece ser uma medida de política que mais do que responder à questão da igualdade de oportunidades – acesso a percursos de escolarização mais longos a um maior número de alunos, não considerando, no entanto, as suas diferenças – tende a deslocalizar a preocupação política para a questão da equidade - disponibilização de diferentes alternativas e estratégias (meios) para que um número elevado de alunos possa atingir os mesmos fins (sucesso escolar) (Seabra, 2009). Na sequência destes estudos, muitos governos tendem a deslocar a sua ação de uma lógica de igualdade para uma lógica de equidade. Isto é, a distribuição de recursos deve ser diferenciada



em função das diferentes necessidades, tendo como objetivo último, o sucesso escolar de um maior número de alunos.

Com um aumento de alunos a frequentar o sistema educativo, vários estudos empíricos desenvolvidos apontam a escola como uma instituição social, que ao contrário de esbater as desigualdades sociais, as reforça e fortalece (Bourdieu e Passeron, 1970). Aliás, é a partir dos anos 60 e 70 que vários estudos evidenciam que, apesar de quase todos os alunos apresentarem condições de acesso à escola semelhantes, a origem social e grupo étnico são duas variáveis diferenciadoras no desempenho escolar (Seabra, 2009).

Nos vários estudos mencionados existe um aspeto recorrente de que o ensino técnico profissional foi sendo considerado, ao longo dos tempos, um ensino de segunda escolha e frequentado, de uma maneira geral por um perfil de alunos, cujos trajetos e percursos escolares são sobretudo pautados por casos de insucesso, tendo estes estudantes origens socioeconómicas também mais desfavoráveis.

Se a dualização do ensino secundário – ensino liceal e ensino técnico – foi sendo proclamada como responsável pela reprodução das estruturas sociais e como fator de estigmatização e de reforço das desigualdades sociais, a posterior unificação não resultou em diferenças substanciais. Traduziu-se antes, numa licealização do ensino secundário, promotora do abandono e insucesso escolares, prejudicando fortemente os alunos de classes sociais mais desfavoráveis (Azevedo, 1994 e Amado, 1998), originando um processo crescente de estigmatização e desvalorização social do ensino profissionalizante ou não liceal.

Apesar do desprestígio social que tem estado associado a esta oferta educativa (Neves, et al., 2011), a oferta desses cursos nas escolas particulares representava, ano após ano, cerca de 50% da procura, ficando cerca de metade dos alunos sem vaga (Azevedo, 1994). Esta situação afigurava-se como um desafio político enorme, sobretudo se, se considerar que as escolas profissionais não podiam expandir-se devido ao término dos fundos comunitários que as financiavam (Justino, 2006).

5. PERFIS SOCIAIS E TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS: OS ALUNOS DOS CURSOS PROFISSIONAIS

5.1. AS ORIGENS SOCIAIS DOS ALUNOS DOS CURSOS PROFISSIONAIS

Uma das questões de pesquisa subjacentes à tese em desenvolvimento e ao *paper* que se apresenta remete justamente para a identificação e compreensão dos perfis dos alunos que frequentam na atualidade estes cursos, tendo como hipótese de partida, que ao alargamento e generalização destes cursos corresponderá uma mudança de perfis de procura destes cursos, não sendo apenas frequentado por um padrão de alunos que se tem vindo a referir no âmbito da bibliografia, mas antes numa maior diversidade de públicos.

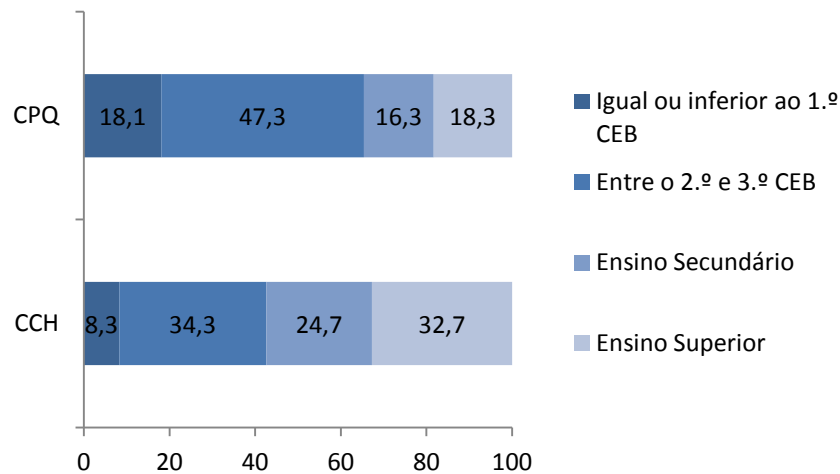
Para tal, e como já foi explicitado, pretende-se fazer uma análise preliminar dos dados do OTES.

Começando pela caracterização social do grupo de origem dos alunos, e tendo como referência a variável grau de escolaridade verifica-se que os alunos que frequentam cursos



profissionalmente qualificantes tendem a provir de famílias cujas qualificações escolares parecem ser mais baixas, sendo que 47,3% dos alunos têm pais com um grau de escolaridade entre o 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. No caso dos alunos que frequentam cursos científico-humanísticos denota-se um menor peso de famílias com nível de habilitações entre o 2.º e 3.º ciclo (34,3%) e um peso superior de famílias detentores de um diploma de ensino superior (32,7%) (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Tipo de certificação do curso, segundo o nível de escolaridade dominante na família (%)



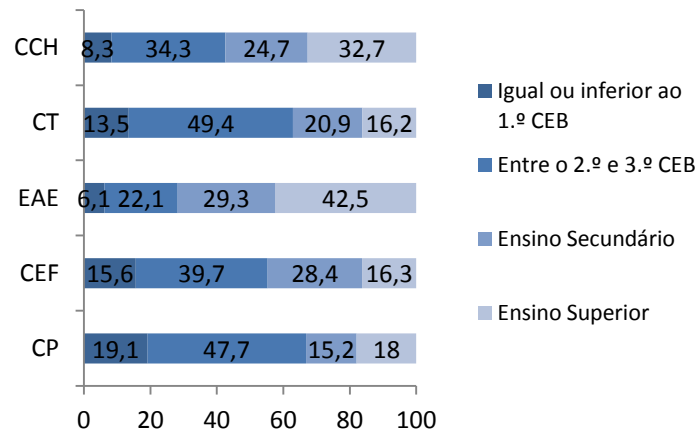
Fonte: Questionário OTES/GEPE 2009/2010

Fazendo uma análise desagregada dos cursos profissionalmente qualificantes, permite identificar quais as qualificações escolares dominantes da família dos alunos que frequentam os cursos profissionais.

As famílias dos alunos que frequentam os cursos profissionais têm habilitações literárias mais baixas que os alunos dos cursos científico-humanísticos. Veja-se que apenas 18% dos alunos tem famílias cujo nível de habilitações literárias dominante é o ensino superior, sendo que a percentagem aumenta para 32,7%, quando se trata de alunos que frequentam cursos científico-humanísticos (gráfico 4).

Os dados parecem indicar, assim, uma tendência para que os alunos que frequentam cursos profissionais provenham de famílias detentoras de menores recursos escolares do que aqueles que frequentam os cursos gerais ou de prosseguimento de estudos, o que vem de encontro ao que os estudos têm demonstrado.

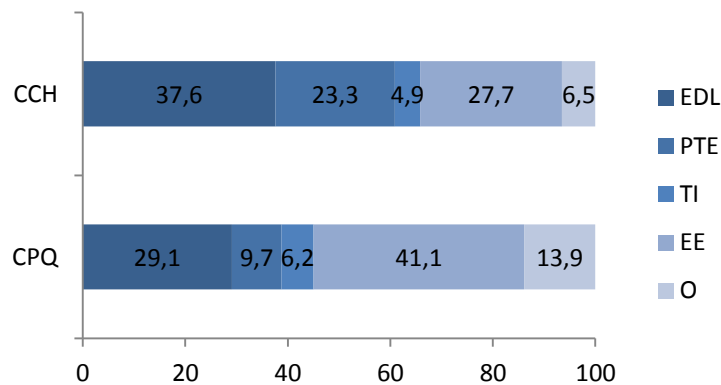
Gráfico 4 - Curso frequentado pelos alunos, segundo o nível de escolaridade da família



Fonte: Questionário OTES/GEPE 2009/2010

Em termos de condição socioeconómica da família dos estudantes verifica-se que, uma vez mais, a realidade descrita anteriormente volta a ser reforçada. Os alunos dos cursos profissionalmente qualificantes são oriundos primordialmente de empregados executantes, em 41,1% dos casos, profissões associadas a menor prestígio e menores condições remuneratórias, seguindo-se os empresários, dirigentes e profissionais liberais (29,1%), sendo que também os operários têm um peso considerável (13,9%) (gráfico 5).

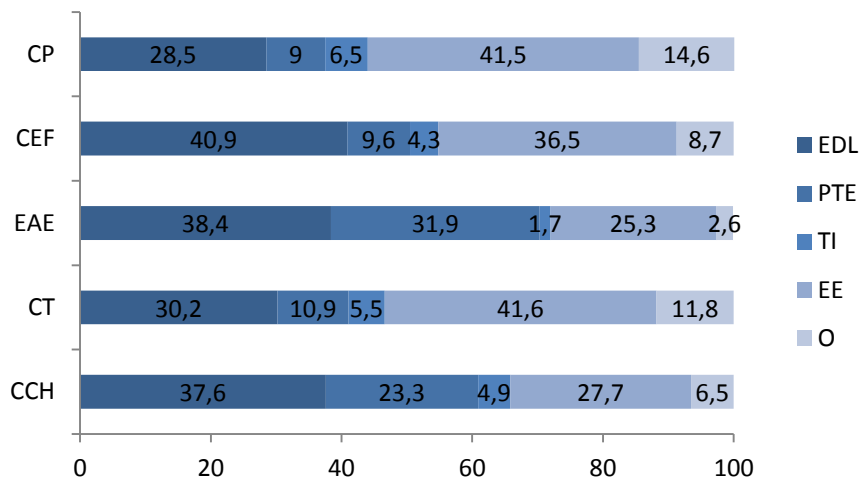
Gráfico 5 - Tipo de certificação do curso, segundo a origem socioprofissional



Fonte: Questionário OTES/GEPE 2009/2010

Uma vez mais através dos dados do OTES é possível observar a realidade dos cursos profissionalmente qualificantes de forma desagregada, o que permite identificar que parte considerável dos alunos que frequentam cursos profissionais (41,5%) tem uma origem socioprofissional ligada aos empregados executantes, seguindo-se apesar de tal os empresários, dirigentes e profissionais liberais (28,5%) e depois os operários (14,6%) (gráfico 6).

Gráfico 6 - Modalidade frequentada atualmente, segundo a origem socioprofissional (%)

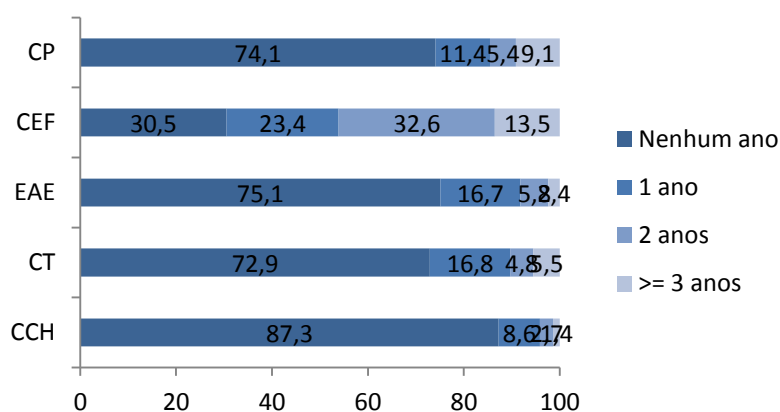


Fonte: Questionário OTES/GEPE 2009/2010

5.2. AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS DOS CURSOS PROFISSIONAIS

Um dos indicadores que se considera relevante para analisar o trajeto escolar dos alunos que frequentam cursos profissionais é o número de anos de desvio anual no secundário. A este respeito, o que se verifica é que, se a maioria dos casos dos alunos não apresenta qualquer desvio, apresentando um percurso pautado pela linearidade e sucesso escolar, o que se verifica é que os alunos que frequentam cursos profissionais, ainda assim, são os que apresentam um maior número de desvios anuais. Cerca de 11,4% apresenta um ano de atraso e 9,1% dos casos três anos ou mais, representando esta percentagem nos alunos dos cursos científico-humanísticos 1,4% dos casos (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Número de anos de desvio anual no secundário, segundo a modalidade frequentada



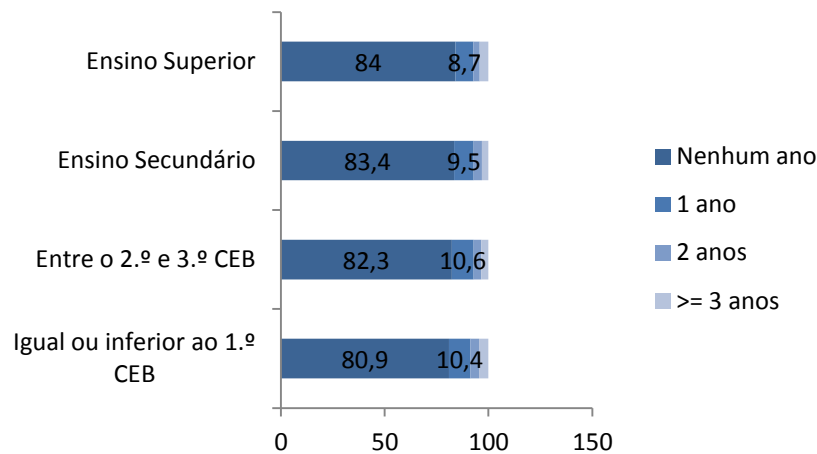
Fonte: Questionário OTES/GEPE 2009/2010

Se, se analisar o desempenho escolar de acordo com o capital escolar da família, de forma a testar a teoria da reprodução social verifica-se que, apesar de existir uma relação entre estas duas variáveis, isto é, existem menos incidências de desvios anuais em alunos cujas famílias são detentores de graus de escolaridade mais elevados, ainda assim esta relação não parece ser muito forte, pois independentemente das qualificações escolares dos pais, a grande



maioria dos alunos tem trajetos escolas sem repetições (entre cerca de 81% e 84%) (gráfico 8). Assim, apesar de se verificar algum nível de reprodução, não pode ser ignorado o facto de existir um conjunto elevado de trajetos escolares bem-sucedidos, mesmo nos alunos cujos capitais escolares são reduzidos (Lahire, 2008; Sebastião, 2009; Seabra, 2009; Abrantes, 2003).

Gráfico 8 - Número de anos de desvio anual no trajeto pelo secundário, segundo o nível de escolaridade dominante na família



Fonte: Questionário OTES/GEPE 2009/2010

5.3. PERFIS SOCIAIS E TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS DOS ALUNOS DOS CURSOS PROFISSIONAIS: OS ESTUDOS DE CASO

Nos estudos de caso considerados foi possível fazer uma análise preliminar do perfil dos alunos (tanto em termos das origens sociais, como dos trajetos escolares) que frequentam os cursos profissionais por relação aos alunos dos cursos científico-humanísticos.

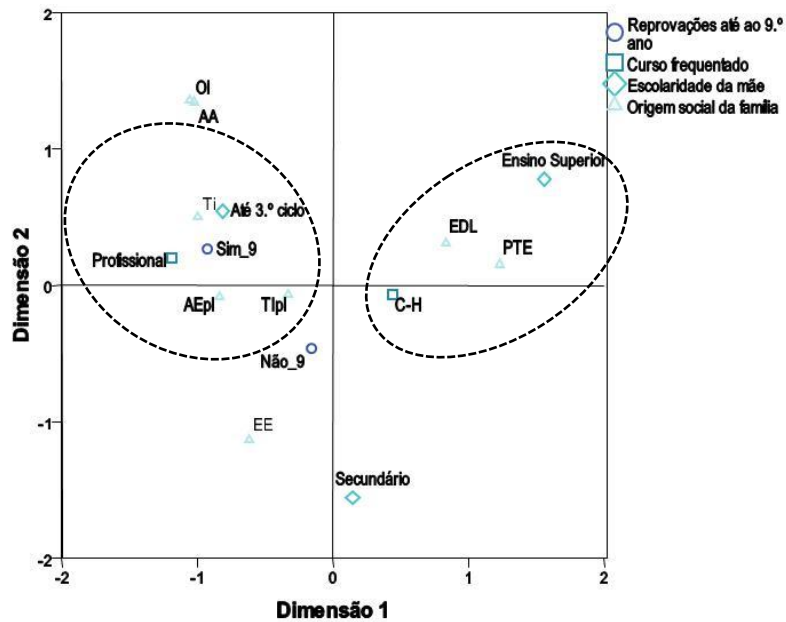
O que se verifica é que persiste uma tendência para os alunos dos cursos profissionais estarem associados a percursos escolares mais sinuosos, pautados por algum insucesso escolar, consubstanciado em episódios de reprovações até ao 9.º ano de escolaridade.

Ainda que tal possa ser considerado, o plano que se apresenta em seguida demonstra que o trajeto escolar dos alunos não é a variável mais explicativa na escolha do curso. Prova disso é que a categoria de resposta “não reprovou até ao 9.º ano” está relativamente afastada das restantes não se associando a nenhum tipo de curso.

Por outro lado, o grupo socio profissional da família e o nível de habilitações literárias da mesma continua a ter alguma influência no tipo de curso que os educandos escolhem. Veja-se a proximidade das categorias de resposta curso C-H com as categorias EDL e PTE e nível de habilitações superior, demonstrando bem a relação entre a escolha do tipo de curso científico-humanístico e origens sociais mais favorecidas (Gráfico 9).



Gráfico 9 - Plano do perfil das trajetórias escolares e origem social dos alunos do ensino secundário dos estudos de caso



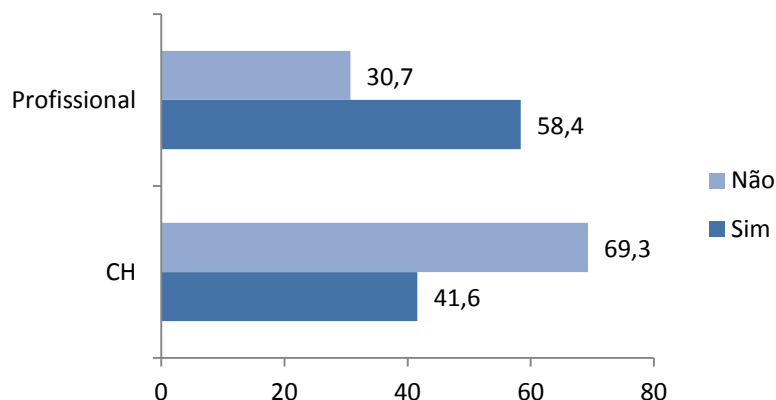
Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos (estudos de caso)

Uma vez que este plano, com o conjunto de variáveis que se apresenta demonstra claramente um peso superior da origem socio profissional sobre o trajeto escolar na decisão do tipo de curso a frequentar no ensino secundário, optou-se por fazer uma análise bivariada considerando para o efeito apenas o tipo de curso e a existência ou não de reprovações até ao 9.º ano de escolaridade (Gráfico 10).

O que é possível observar é que há uma tendência para os alunos que reprovaram até ao 9.º ano apresentarem maiores percentagens na frequência de cursos profissionais, do que em cursos científico-humanísticos. Ainda assim a diferença de percentagens não parece ser assim tão elevada, ainda que seja significativa em termos estatísticos^{iv}. Isto é, dos alunos que assumem ter reprovado no ensino básico, cerca de 58% frequentam atualmente cursos profissionais, sendo que 42% seguiram cursos científico-humanísticos.

Ainda que possa ser identificada esta tendência não é de ignorar a percentagem de alunos que, apesar de ter um trajeto de sucesso escolar até ao 9.º ano, optaram por prosseguir o ensino secundário pela via profissional (30,7%).

Gráfico 10 - Percentagem de alunos segundo o curso frequentado e a (in)existência de reprovações até ao 9.º ano de escolaridade



Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos (estudos de caso)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise realizada aos dados estatísticos oficiais e aos recolhidos nos estudos de caso é possível constatar que continua a verificar-se alguma associação entre os alunos dos cursos profissionais e trajetórias escolares caracterizadas por algum insucesso escolar. Ainda assim, já existe uma percentagem relevante de alunos com trajetórias bem-sucedidas que optam por cursos profissionais.

Para além disso, os alunos do profissional têm, tendencialmente origens sociais mais desfavoráveis que os seus colegas dos cursos científico-humanísticos:

O nível de habilitações escolares das famílias dos alunos que frequentam os cursos profissionais é mais reduzido do que dos seus colegas dos cursos científico-humanísticos.

O número de anos de desvio anual e as reprovações até ao 9.º ano ocorrem em maior número nos alunos que estão a frequentar o ensino profissional.

Parte considerável de os alunos que frequentam estes cursos provém de famílias ligadas a ocupações menos qualificadas, como: operariado, os empregados executantes e menos associados aos Empresários e Dirigentes, e Profissionais Liberais bem como aos Profissionais e Técnicos de Enquadramento, categorias mais presentes nos alunos dos cursos científico-humanísticos.

Apesar de se considerar que estas tendências podem estar em mudança, devido ao aumento dos alunos a frequentar os cursos profissionais, continua a assistir-se a um perfil de alunos, tendencialmente diferente dos estudantes dos cursos de prosseguimento de estudos, tendo os primeiros trajetos escolares mais sinuosos e origens sociais mais desfavoráveis.

Apesar de tal, não pode ser ignorado que, um número crescente de alunos com trajetórias e origens sociais favoráveis se está a interessar e matricular nestes cursos do ensino secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Abrantes, P. (2003). Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade, *Sociologia Problemas e Práticas*, (41), 93-115. Acesso em agosto, 5, de 2013 em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n41/n41a04.pdf>

Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade: Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

Amado, C. (1998). A escola única em Portugal: do debate doutrinal nos anos 20 e 30 às realizações democráticas. In M. Cândida P. (coord.). *O Sistema de ensino em Portugal Séculos XIX-XX* (pp. 87-110). Lisboa: Edições Colibri.

Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, (66), 55-69.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions Minuit.

Cruzeiro, M. E.; Antunes, M. L. M. (1978). Ensino secundário: duas populações, duas escolas. *Análise Social*, XIV (55), 443-502. Acesso em agosto, 5, de 2013 em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223989149G8zLP7ay5Bf09HO7.pdf>

European Commission (2010). A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels: European Commission. Acesso em agosto, 5, de 2013 em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:EN:PDF>

European Training Foundation (2007). Secondary Education in OECD Countries: Common challenges, differing solutions. *Seminário Internacional sobre Ensino Médio Diversificado*, Brasília: Brazil. Acesso em agosto, 5, de 2013 em: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC12573850034415B/\\$file/NOTE78HD6G.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC12573850034415B/$file/NOTE78HD6G.pdf)

GEPE (2010). *Estudantes à Saída do Secundário – 2009/2010*. Lisboa: GEPE. Acesso em agosto, 5, de 2013 em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=136&fileName=OTES_EASS_0910.pdf

Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social: As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Justino, D. (2006). *A Reforma do Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Lahire, B. (2008). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.

Madeira, M. H. (2006). Ensino profissional de jovens um percurso escolar diferente para a (re)construção de projetos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, (7), 121-141. Acesso em agosto, 5, de 2013 em: <http://www.redalyc.org/pdf/349/34900708.pdf>

Maroy, C. (coord.) (2004), *Regulation and Inequalities in European Education Systems (Final Report)*. Acesso em agosto, 5, 2013 em: http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/reguleducnetwork_VF_10dec041.pdf



Martins, A. M.; Pardal, L. A.; Dias, C. (2005). Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura. *Interações*, (1), 77-97. Acesso em agosto, 5, de 2013 em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/195/1/A4%20b.pdf>

Neves, A. O. das (coord.) (2011). *Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações*. Lisboa: IESE.

OECD (2003). *Economic Surveys: Portugal 2003*. Paris: OECD.

OCDE (2010). *Education at a Glance 2010*. Paris: OCDE.

Parque Escolar (2010). *Liceus, Escolas Técnicas e Secundárias*. Lisboa: Parque Escolar.

Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia Problemas e Práticas*, (59), 75-106. Acesso em agosto, 5, de 2013 em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>

Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, C. G. da (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras. Celta Editora.

ⁱ Foram inquiridos 57,9% dos alunos matriculados, ou seja, dos alunos inscritos no 12.º ano que mostraram disponibilidade para responder (45472 de um universo de 78553 alunos), nas várias modalidades educativas.

ⁱⁱ As onze escolas que constituem os estudos de caso são localizadas em diferentes zonas do território nacional e têm uma oferta educativa diversificada.

ⁱⁱⁱ População com idade entre 18 e 24 anos, sem o secundário completo, que completou o 3.º ciclo de escolaridade ou não, e que não inserida em qualquer programa de educação/formação.

^{iv} ($\chi^2(1)=27.966, p<0,001$).

PROCESSOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE POBRE BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE UMA JOVEM

Juliana Batista dos REIS | jubtr@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

RESUMO

O texto apresenta reflexões em torno de processos excludentes na socialização escolar da juventude pobre brasileira. A produção é fruto de uma pesquisa etnográfica com jovens de uma região periférica da cidade de Belo Horizonte/MG/Brasil. A partir do convívio com os sujeitos e através de entrevistas narrativas revelam-se suas experiências em diferentes espaços: família, escola, trabalho, bairro. Apesar de muitas similaridades no percurso escolar de jovens pobres, privilegia-se no texto um “retrato sociológico” (Lahire, 2005) de uma jovem de 24 anos, não concluinte do Ensino Médio e, atualmente, fora do ambiente escolar. Os recursos metodológicos ratificam vantagens na compreensão do indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização. A jovem constrói compreensões sobre suas experiências em múltiplos espaços, discernindo, inclusive, que a dimensão educativa não se reduz à escola. Em sua narrativa evidencia-se que o projeto político pedagógico e o currículo escolar dominante não respondem às suas demandas de educação e pouco dialogam com o universo juvenil. Ao mesmo tempo, a escola é valorizada como espaço de práticas de socialização baseadas na sociabilidade. As compreensões da jovem expressam uma nova forma de desigualdade já que a escola não se configura como espaço de acesso a recursos de subjetivação, gerando a produção do fracasso escolar e pessoal. Em sua narrativa, percebe-se a imagem do indivíduo responsável pela sua experiência em um contexto social e escolar em que a realização desse projeto parece impossível. Em outras palavras, a experiência escolar da jovem é também experiência subjetiva da exclusão (Dubet, 2006).

PALAVRAS-CHAVE: juventude, escola, pobreza, exclusão.



INTRODUÇÃO: PONTOS DE VISTA E NOMEAÇÕES – ESCALAS DE APREENSÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES

“Eu acho que a escola é uma coisa, mas escola da vida é uma outra coisa”, anuncia Maria. Ela é uma jovem negra de 24 anos, não concluinte do Ensino Médio e moradora de uma região da periferia urbana da cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais/Brasil. Iniciar esse texto com sua afirmação é proposital numa iniciativa que busca apreender dimensões da socialização escolar, narradas e refletidas pelos/as próprios/as jovens. Nesse sentido, propomos o deslocamento da compreensão sociológica que centraliza seu olhar na instituição escolar e concentramos a análise nos sujeitos jovens, focando neles/as o eixo de reflexão. A intenção é perceber o social em seu estado incorporado e assim, adensar a análise das socializações e exclusões escolares à escala individual.

Em diferentes circunstâncias, há uma tendência em conceber o tema da exclusão como um problema circunscrito a um conjunto de lugares e pessoas: pobres, marginalizados, classes populares ou trabalhadoras. Em boa parte dos estudos que tematizam as desigualdades sociais, parece haver um consenso sobre a caracterização dos sujeitos excluídos: moradores de determinadas regiões da cidade – espacialidades segregadas e precárias -, coletivos populacionais que compartilham precárias condições socioeconômicas e por isso, experenciam coletivamente a exclusão social.

Esse jogo de palavras e representações que caracteriza a exclusão também se constrói no contexto escolar. Não raramente, “repetentes”, “alunos com dificuldade”, “alunos difíceis”, “famílias desestruturadas” são nomeações que identificam crianças e jovens nas escolas públicas brasileiras. As palavras constroem e exprimem a vida social e estão em jogo na luta política, pela imposição do princípio de visão e de divisão legítima (Bourdieu, 1990). Problematizamos os usos de nomeações generalizantes que indicam a existência da “pobreza”, mas, não alcançam a multiplicidade dos sentidos das construções simbólicas dos sujeitos “excluídos”. Ao estabelecer uma dimensão única de análise, geralmente, não alcançamos as reflexões daqueles que caracterizamos a partir de tais classificações. Contudo, é preciso não apenas ajuizar a grande importância das palavras na disputa política, já que elas são categorias de classificação e transmissão da estrutura social, mas, sobretudo, por a vista o que os “excluídos” da escola têm a dizer.

APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS

O texto busca aproximações com experiências escolares de jovens moradores de uma periferia urbana da capital mineira. A produção textual é fruto de uma pesquisa etnográfica com jovens do Aglomerado da Serra, complexo de vilas e favelas na região centro-sul da cidade. A partir do convívio com os sujeitos e de entrevistas narrativas eles/as revelam suas experiências em diferentes espaços socializadores e aqui, privilegiamos a escola. Apesar de muitas semelhanças no percurso escolar de jovens pobres, destacamos o encontro com uma jovem de 24 anos, não concluinte do Ensino Médio e, atualmente, fora do ambiente escolar. As narrativas de vida da jovem ajudam a revelar os sentidos atribuídos às suas vivências, como se dão os processos de socialização e a construção individual dos sentidos das *experiências juvenis* (Dubet, 1994)



Há um privilégio metodológico por explorar as dimensões individuais da existência e memória dessa jovem. Pois, como bem lembra Marcel Mauss, “mais do que ideias ou regras, apreendem-se homens [mulheres], grupos e seus comportamentos.” (1974: 181). De maneira consonante, nas palavras de Bernard Lahire, há um esforço investigativo de “não negligenciar as bases individuais do mundo social, e que estuda, assim, indivíduos atravessando cenários, contextos, campos de força, etc., diferentes” (2005: 31-32).

Nesta versão dobrada da realidade de que fala Lahire, o indivíduo não é redutível a sua origem social ou à sua posição social. Os sujeitos são definidos pelo conjunto das suas experiências socializadoras e de seus pertencimentos passados e presentes. Nos indivíduos sintentizam-se ou combatem-se, combinam-se ou contradizem diferentes elementos (Lahire, 2004). Vemos, por isso, uma potencialidade nos relatos biográficos, que apresentam memórias narradas do ponto de vista de quem as evoca (Pais, 2001). Assim,

A sociologia da experiência social só pode ser uma sociologia dos actores. Ela estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os actores as explicam.(...). Importa então estudar a subjectividade do actor e a sua actividade. Não se trata de analisar só as suas representações, mas também os seus sentimentos e a relação que ele constrói com ele mesmo (Dubet, 1994: 262-263).

Estabelecer conexões entre os discursos e as práticas juvenis com os esquemas conceituais acadêmicos é tarefa fundamental ao exercício da pesquisa. Em “*O nativo relativo*”, Eduardo Viveiros de Castro (2002) coloca em debate as relações que se estabelecem no encontro etnográfico. O conhecimento antropológico é encarado como uma relação entre o pesquisador e aqueles que ele pesquisa. Os discursos desses interlocutores são práticas de sentido que precisam se relacionar para promover conhecimento. Para o autor, toda relação, inclusive no encontro etnográfico, possibilita transformações. Por isso, a impossibilidade de não escapar das transformações recíprocas provocadas pelos encontros de pesquisa com os/as jovens foram encaradas no campo e são relatadas nesse texto.

Afinal, os sujeitos estão em relação conosco, pelo menos quando nós estamos em relação com os sujeitos (Melucci, 2005). Por isso “este trabalho não fala dos jovens, mas fala dos jovens na sua relação com [a] pesquisadora[a], e vice-versa. É resultado de um modo de observar que é centrado nas relações.” (Dayrell, 2005: 20)

Além disso, diante a pressuposição de que “os procedimentos que caracterizam a investigação são conceitualmente da mesma ordem que os procedimentos investigados”, potencializar ao máximo o encontro entre práticas e discursos, conceber os/as jovens como dotados de reflexividade e teorias próprias, lidar com a “capacidade de suportar a palavra nativa” (Goldman, 2008: 8) são tarefas fundamentais para a pesquisa, permitindo a realização da passagem de um mundo possível a outro (Viveiros de Castro, 2002: 119).

Em outros termos, essa investigação busca privilegiar o encontro da sociologia dos sociólogos com a sociologia dos atores (Dubet, 1994: 230). Mariza Peirano (1995) nomeia como “resíduos” certos fatos que resistem às explicações habituais na investigação e só veem à luz em virtude do confronto entre a teoria do pesquisador e as ideias dos pesquisados. Daí a possibilidade de buscar através de uma espécie de “desvio etnográfico” um “ponto de vista descentrado” (Goldman, 2003). É esse encontro, na copresença, que provoca a alternativa de



uma “solução não prevista”, “uma saída inesperada” como achados da pesquisa (Magnani, 2009). Nesse sentido, o comprometimento de “levar a sério” (Viveiros De Castro, 2002) os/as jovens se construiu como aprendizado etnográfico. Reforçando, a apresentação individual da jovem é proposital já que há inspiração em uma sociologia à escala individual (Lahire, 2004), nas gramáticas dos indivíduos (Dubet & Martuccelli, 2007), e em biografias individuais das sociedades complexas (Velho, 1997).

DO PONTO DE VISTA DE MARIA: MEMÓRIA, REFLEXIVIDADE E ESCOLA

Maria é uma jovem negra de 24 anos, moradora do Aglomerado da Serra, desde que nasceu. É a única mulher entre seis filhos. Ela é educadora social, desenvolve oficinas de dança em dois Programas, um do Governo de Estado e outro da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Vive em uma casa com a mãe, a avó materna e quatro dos seus cinco irmãos, todos filhos de outros dois pais. O irmão mais velho, único filho do mesmo pai, é casado e mora com a esposa e um filho em outra casa na mesma vila. Sua mãe é faxineira diarista e avó pensionista aposentada. Seu pai vivia com a família até parte da sua infância. Hoje ela mantém um contato mais distante com ele. A sobrevivência da família é garantida, principalmente, pela avó e pela jovem. As condições de sobrevivência eram e ainda são marcadas pela precariedade. Condições de vida no contexto de desigualdade social que certamente marcaram e ainda marcam sua trajetória de vida.

A mãe e a avó não estudaram. Nenhum dos irmãos concluiu o Ensino Médio. O que parece marcar a relação afastada dos filhos com a escola. A família não é escolarizada. Maria, apesar de muito reflexiva sobre uma variedade de assuntos e articulada em diversos ambientes, não concluiu o Ensino Médio. A mãe, em tempo algum, incentivou a permanência dela ou dos irmãos na escola. Sua narrativa sobre a relação com a mãe é marcada por tensões e conflitos. Por um lado, apontando certa irresponsabilidade da mãe não apenas no sustento da casa, mas na condução das relações com os filhos. Por outro, reconhece as dificuldades de ser uma mulher pobre e o encargo de lidar sozinha com tarefas do cuidado e sustento da família.

Ela reconhece os limites escolares da mãe e da avó e a ausência de experiências em espaços de saber e poder legítimos. Narra e reflete a experiências das duas no contexto de dificuldades de uma geração de mulheres negras, pobres e faveladas, com dificuldades na socialização da família, na transmissão e controle de valores culturalmente reconhecidos aos filhos. A ambiguidade marca seu discurso em relação à família, espaço de reconhecimento e ao mesmo tempo de conflito. O sentimento de proteção é retribuído pela jovem que mostra uma irrestrita defesa e gratidão às duas.

Porque o que a minha avó e a minha mãe me passa é muito mais... é, assim, muito mais... mais forte do que eu hoje tô fazendo. É muito mais raiz que tudo assim. Na verdade, ao longo do tempo, a gente vai crescendo e a gente vai perdendo essa origem, né véi. A gente tá vivendo pela gente mesmo, sabe. A gente não tá vivendo pela raiz da gente, que formou a gente, criou a gente. Que a gente tem isso tudo hoje é por causa de outras pessoas, sabe. (...)Mas, assim, quando começa a atingir, assim, minha avó, minha mãe, é um outro contexto sabe. Hoje, eu, Maria, respeito demais a cultura da minha mãe, a cultura da minha avó. Hoje o conhecimento que eu tenho partiu muito desse processo, né. Lógico, tipo assim, e respeitando que nem tudo que hoje eu sei minha vó sabe, minha mãe sabe. Então as vezes o que hoje o Brasil tá sendo, minha mãe e minha vó nunca vão conseguir entender.



Maria lembra o início da escolarização, ainda em uma creche de um centro educacional filantrópico do Aglomerado da Serra. Recorda com saudade desse tempo e de pessoas que permanecem em seu círculo de amizades, desde a infância. As lembranças narradas de aprendizados escolares, naquele período, são o hino nacional, a escolha diária para que um/a aluno/a segurasse a bandeira brasileira, as brincadeiras. A narrativa é marcada por recordações positivas da infância concomitante ao início da experiência escolar.

Porque eu acho que a infância é uma das coisas que a gente aproveita bastante, assim. Sem colocar maldade nas coisas. A infância é muito gostosa, assim e na escola também. É muito doce. Não tem amargura, assim, com as coisas. Ser criança tudo é bom, né. Então a gente nunca via coisas ruins, né.

No 5º ano do Ensino Fundamental a jovem inicia sua trajetória em uma escola municipal da região onde concluiu a 8ª série sem interrupções ou reprovações. As atividades significativas para ela se relacionam ao universo das artes e esportes, atividades “não-escolares”. Em sua narrativa evidencia-se que o projeto político pedagógico e currículo escolar dominante não respondem às demandas de educação e pouco dialogam com os jovens (Dayrell et. al, 2007). Ao mesmo tempo, a escola é valorizada como espaço de práticas de socialização baseadas na sociabilidade.

Lembro que a escola tinha algumas atividades bacanas. Tipo, tinha mês de olimpíadas. Olimpíadas não. De jogos, assim, sabe, de queimada, futebol. Nó, eu participava dos dois. Queimada e futebol. Dança, que eu já dançava. Circo, assim, na verdade, teatro. Era uma das coisas que eu mais gostava na escola. Agora, sentar na sala de aula assim era um pouco meio complicado. E naquela escola foi mais momento de infância, saindo da infância entrando na adolescência. Uma turbulência mesmo, assim. Que ao mesmo tempo a escola era bom, ao mesmo tempo escola não era bom.

Ela lembra problemas com os/as professores/as, situações de brigas, indisciplina e conflitos na transição da infância para a adolescência. A “sala de aula” é percebida como um espaço em que reconhece tensões na relação com a autoridade do professor e, além disso, passa a questionar a legitimidade do seu papel.

Que quando a gente é pequena, “ah, tudo tá bom”. Quem tá errado sou eu. O professor tá certo, né. E se for olhar assim, nessa época quando você é menor, assim, você vai olhar e “não, o professor tá certo. Ele tá falando isso então eu vou concordar com o que ele fala”. Então, muitas vezes, tipo assim, né depois ficava olhando na escola: “não, acho que não é isso, não concordo”. E dos professores eu acho que nem todos foram marcantes. Muito, muito pouco deles foi muito marcante, assim.

Maria iniciou o Ensino Médio, em outra escola, agora estadual, também localizada na Serra. A jovem recorda-se da má fama da escola entre os amigos e outras pessoas da Vila Marçola. Assim como demonstram variadas pesquisas no campo da “sociologia da educação”, Maria revela o peso de ações efetivas de diferentes instituições escolares que são identificadas, reconhecidas e classificadas pela comunidade (Nogueira, 1998; Nogueira et. al, 2000).

Era uma coisa, tipo assim, todo mundo falava que era um lugar muito ruim, muito ruim, muito ruim. Todo mundo falava e eu, tipo, “pô, vou ficar lá mesmo?” assim, tal. Aí minha mãe várias



vezes tentou mudar de escola, assim, e eu, tipo, tipo assim, “nó, o que esse ruim assim que as pessoas falam?”

A jovem diz que demorou a se enturmar, que não se identificava com a escola. Nesta escola empobrecida do ponto de vista da sua materialidade, também as relações humanas se fazem limitadas. Isso contribuía para um clima escolar negativo, marcado pela desorganização e pela dificuldade dos jovens em se subjetivarem como alunos. Uma experiência cotidiana de estudar em uma “escola pobre para pobres” .

A relação com os professores não era de proximidade. No Ensino Médio ela diz de apenas uma professora com quem estabeleceu relações positivas em função de um currículo que se aproximava de demandas singulares da jovem e da sua abertura ao diálogo com a turma. Em seu relato verifica-se a importância e influência dessa professora que mantinha relações com os alunos pouco marcadas pela autoridade, privilegiando a comunicação. Uma professora que não se pautava apenas pela lógica transmissiva dos conteúdos. Como nos lembra Teixeira (2007: 426) “a condição docente se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula, em especial”.

Tem uma professora que eu admiro pra caralho até hoje, assim. A gente tem muito pouco contato, mas a gente ainda se comunica... Exemplo, ela tá conectada ao Face [Facebook]. Assim, a professora de português me ensinou muito mais do que o português, sabe. Tipo assim, ela não ficava lá dando lição todo dia. Ela, tipo, tentava, conversava sobre negritude, conversava sobre direitos. A gente, tipo, tinha hora que ela falava assim e eu falava: “não concordo”. Ela, tipo “por que você não concorda?”. E tinha momentos que a gente batia de frente, assim, mesmo, sabe. Mesmo ela sendo professora, ela não dizia autonomia, tipo, “ah, eu tô aqui na frente, você vai ter que me respeitar e você não têm direito de não concordar”. Mas ela, tipo, “você não concorda, vamos saber por que não concorda e vamos bater de frente” assim. E eu lembro assim que foi muitos exemplos assim, na vida, assim. Em pequenos momentos que eu estive com ela, assim, porque foi muito pequeno, foi uma coisa grande. Foi um aprendizado muito longo assim. Um aprendizado forte também. E hoje assim, se eu pudesse estudar, eu queria escolher com quem que eu queria ser minha professora pra estudar, assim, sabe.

No Ensino Médio foi um período em que vivenciou o preconceito racial. Em um episódio em sala de aula um dos colegas a chamou de *macaca*. O professor não mediou a situação, ela se irritou e jogou um estojo de lápis no rapaz. Motivo pelo qual Maria foi expulsa de sala.

Aí eu falei: “ah, engraçado, porque ele me chama de macaca tenho que aceitar e porque eu jogo um negócio nele você vai me retirar da sala? Tipo assim, e aí? Tem que ser os dois. Se for só eu, não vou sair. Vou ficar aqui”. Então assim, eu lembro que isso foi muito tenso assim porque eu discuti muito tal, assim, mesmo sabendo o quê que era assim. Mas eu não aceitava. E aí, tipo assim, e aí eu quebrei o pau assim na escola, tipo, aí chegou na diretoria, eu cheguei, “que que você tá fazendo” e não sei o que. Eu falei: “ah, engraçado, vocês sempre acham que eu sou a errada...”

O abandono da escola é justificado pela necessidade de trabalho. *Eu acabei dando mais espaço pra responsabilidade do que pro estudo, assim. Saí.* Além disso, sua fala expressa uma nova forma de desigualdade já que a escola não se configura como espaço de acesso a recursos de subjetivação, gerando a produção do fracasso escolar e pessoal (Dayrell et. al, 2007). A jovem tentou retornar os estudos em outra escola e em um supletivo, mas mostrou-se desestimulada



e descrente da rotina e conteúdos escolares. Ela ainda discerne que a dimensão educativa não se reduz à escola. Em sua narrativa, percebe-se a imagem do indivíduo responsável pela sua experiência e identidade pessoal em um contexto social e escolar em que a realização desse projeto parece impossível.

Tipo, eu fui estudar história do Brasil, fui tentar entender história do Brasil. Falei: “que merda, véi”. Eu acho que estou mais fodida do que fodida. Tipo assim, eu tava entrando num processo muito tenso, assim, da minha vida, assim. Tipo, “ah, por que a escola, ou, o que a sociedade quer pra mim? O que a escola define pra mim? Ah, eu tenho que estudar pra mim ser alguém? Então tá. Se eu não estudar eu não sou alguém? Então tá”. Aí, tipo, ficava fazendo muita pergunta, assim, né. E até hoje eu tenho uma relação de muito conflito, assim, com a escola, assim. Porque o que eu faço da minha vida eu não estudo na escola. Tipo assim, eu vou estudar, estudar, estudar e no final das contas eu vou conseguir porra nenhuma e vou morrer. Entendeu?

Desde o Ensino Fundamental e ainda no período do Ensino Médio, ela era participante de um projeto social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – *Menino no Parque* - que acontecia no Parque das Mangabeiras, com atividades voltadas para crianças e adolescentes do Aglomerado da Serra, território vizinho ao parque. As atividades funcionavam em forma de oficinas e ela participava da modalidade de dança há mais de quatro anos. A participação na oficina de dança é narrada de maneira mais significativa na sua história de vida do que a experiência escolar. Ela avalia que em função desse espaço de aprendizado artístico desenvolveu o atributo de liderança, já que diante da habilidade de aprender a dançar, era requisitada pelo professor de dança no auxílio de atividades, como uma assistente, na transmissão de passos, coreografias, movimentos. A partir daí teve oportunidade de trabalhar como voluntária nesse mesmo projeto e deu início ao trajeto de educadora social que será apresentado no próximo tópico. No discurso de Maria, diante a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, essa inserção profissional na dança teve prioridade, em uma possibilidade de inserção de muito gosto e que não lhe exigia a conclusão do Ensino Médio.

Eu acho que quando a gente fala em escola, eu acho que a escola é uma coisa, mas escola da vida é uma outra coisa, sabe. É uma outra aprendizagem. Hoje tudo que eu falo acho que a escola me deu a base, mas a realidade de viver comigo, com o outro e com as dificuldades que me formou, sabe. Lógico que essas dificuldades vai me formar muito mais. Então por isso que eu tenho uma briga constante com relações escolares. Não tenho brigas. Tenho uns questionamentos.

Finalizamos apontando que em alguma medida, na internet a jovem aponta reflexões sobre a escola e seus limites de aprendizados escolares. Não são raras as postagens em que a jovem anunciava seus problemas de ortografia e gramática, alertando que o importante é ser compreendida. Ou ainda, postagens sobre os aprendizados proporcionados pela experiência prática, sobre a escola da vida.



Paulo Freire

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

www.educarparacrescer.com.br



Postagem de Maria no Facebook

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (1990). “Fieldwork in philosophy” e “Espaço social e poder simbólico”. In: *Coisas ditas* (pp. 15-48). São Paulo: Brasiliense.

Dayrell, J. (2005). *O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

Dayrell, J. & Leão, G. & Reis, J. (2007). Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In: M. P. Sposito (Org.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades e regiões metropolitanas brasileiras* (pp. 47-82). São Paulo: Fapesp.

Dubet, F. (1994) *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos y individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa Editorial.

Dubett, F. & Martuccelli, D. (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua Nova* 1997, n.40-41, pp. 241-266.

Lahire, B. (2004). *Retratos Sociológicos – disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de Rumbo: La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM Ediciones. [Para incluir estes dois trabalhos tem de se diferenciar entre a e b](#)

Martuccelli, D. & Araujo, K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091.

Mauss, M. (1974). Relações reais e práticas entre a psicologia e a sociologia e Uma categoria do Espírito Humano: a noção de ‘pessoa’, a noção do ‘eu’. *Sociologia e Antropologia* volume I. São Paulo: Edusp.

Melucci, A. (2005). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e Cultura*. Petrópolis: Editora Vozes.



Nogueira, M. (1998). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, jan./fev./mar./abr, 42-52.

Nogueira, M.; Romanelli, G. & Zago, N. (Orgs.) (2000). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.

Pais, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

Teixeira, I. (2007). Da Condição Docente: Primeiras Aproximações Teórica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, 426-443, maio/ago

Velho, G. (1997) *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Viveiros de Castro (2002). O Nativo relativo. *Mana. Estudos de Antropologia Social*. 8 (1): 113-148.

O IMPACTE DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA VIDA DOS ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE UM CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

Catarina PAULOS I catpaulos@gmail.com

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES/AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. AZEVEDO NEVES

Luís BALÃO I luisbalao1@gmail.com

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES/AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. AZEVEDO NEVES

Manuela PAULO I cno.esan.manuelapaulo@gmail.com

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES/AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. AZEVEDO NEVES

Pedro FERNANDES I pmm.fernandes.mail@gmail.com

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES/AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. AZEVEDO NEVES

RESUMO

O estudo que se apresenta analisa o impacte que a obtenção de uma certificação escolar teve em adultos que estiveram envolvidos em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. O estudo que se apresenta teve como objetivo avaliar o impacte da obtenção da certificação escolar na vida dos adultos ao nível das seguintes dimensões: vida pessoal, vida familiar, vida profissional, utilização das TIC e aprendizagem ao longo da vida. O público-alvo é constituído por adultos que certificaram o nível básico (4º, 6º e 9º anos) e o nível secundário de escolaridade no Centro Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, no período compreendido entre 2008 e 2011. No estudo utilizou-se metodologia quantitativa de investigação. Como instrumento de recolha de dados utilizou-se o inquérito por questionário. O questionário foi respondido por 86 adultos, tendo 63% o nível básico e 35% o nível secundário. Da análise de resultados releva que a obtenção de uma certificação escolar teve um impacte positivo ao nível das TIC, nomeadamente no que concerne à utilização de recursos como o processador de texto, folhas de cálculo, Internet e redes sociais. Os inquiridos revelam, ainda, um aumento ao nível da autoestima e dos hábitos de literacia, traduzindo-se estes por um incremento ao nível da leitura. No domínio da vida profissional, o impacte foi menos saliente, o que se poderá dever a um deficiente conhecimento do processo junto das entidades empregadoras. Para além disso, destaca-se um impacte significativo na dimensão aprendizagem ao longo da vida, traduzindo-se pela frequência de cursos de formação.

PALAVRAS-CHAVE: educação, adultos, RVCC, impacte.



INTRODUÇÃO

Este texto resulta de um trabalho desenvolvido ao longo de três anos, desde 2009 até 2012, pela equipa de autoavaliação do Centro Novas Oportunidades (CNO) do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves. O trabalho teve como finalidade analisar o impacto dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências ao nível dos adultos que certificaram o ensino básico e/ou secundário, desde 1 de Janeiro de 2009 até 31 de Dezembro de 2011 no Centro Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves.

O reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) faz parte das políticas públicas de educação de adultos, tendo começado a ser implementado em Portugal em 2001. Este processo centra-se na valorização e na legitimação dos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da vida, sobretudo em contextos não formais e informais, sendo o adulto o principal recurso da sua formação (Canário, 2008). O processo de RVCC era estruturado, principalmente, pelos seguintes documentos: referencial de competências-chave para o nível básico (Alonso et al., 2002), referencial de competências-chave para o nível secundário (Gomes, 2006), carta de qualidade dos centros novas oportunidades (Canelas, 2007), e catálogo nacional de qualificações.

1. CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES: CONTEXTUALIZAÇÃO

O Centro Novas Oportunidades encontrava-se integrado no Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, o qual está situado no Município da Amadora. Este município é o mais densamente povoado do país - 7363 Hab/Km² (Instituto Nacional de Estatística, 2011) e com uma das populações mais multiculturais – 10% da população residente é estrangeira, destacando-se 61,7% de países africanos e 22,4 % do Brasil (Instituto Nacional de Estatística, 2011) e, simultaneamente, mais desfavorecida.

O Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves tem-se distinguido por uma forte aposta em ofertas profissionalizantes para jovens, nomeadamente ao nível de cursos de educação e formação (cursos CEF) e cursos profissionais, e em ofertas diversificadas no que diz respeito à educação de adultos. No que concerne ao período temporal ao qual o estudo reporta, o Agrupamento disponibilizava às seguintes ofertas ao nível da educação de adultos: cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) de dupla certificação de nível secundário, reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico e secundário, formação ao nível das competências básicas (alfabetização), das TIC e da língua estrangeira inglês, e português para estrangeiros). O Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves está integrado no âmbito do projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

O Centro Novas Oportunidades era frequentado por adultos pouco escolarizados originários de África, Países de Leste, Médio Oriente, Brasil, Timor, entre outros, para quem o português não constituía a língua materna. É de salientar que uma parte dos adultos que frequentaram o centro eram ex-alunos do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, que alimentaram durante anos sucessivos, elevados níveis de abandono escolar (rondando os 40 % ao nível do ensino secundário¹). Estes adultos inseriam-se num mercado de trabalho precário, possuindo baixas qualificações escolares e profissionais, e em alguns casos com percursos de vida que se



cruzam com situações de marginalidade e de trabalho clandestino. Nos anos 2011 e 2012, o Centro Novas Oportunidades recebeu um elevado número de adultos em situação de desemprego, sendo a maior parte encaminhados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional.

2. AVALIAÇÃO DO IMPACTE DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA VIDA DOS ADULTOS

2.1. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

No estudo de avaliação do impacte dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competência na vida dos adultos utilizou-se com instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. O questionário foi aplicado por via telefónica e por *email*. O questionário foi criado e aplicado na ferramenta para construir formulários do Google Drive. Os adultos que certificaram o nível de ensino básico responderam por telefone, tendo sido uma técnica administrativa a inserir as respostas no formulário do Google. Os adultos que certificaram o nível secundário responderam ao questionário no computador, depois de terem recebido a hiperligação do formulário por *email*. O questionário era anónimo e confidencial, e mesmo no caso de as respostas serem dadas por telefone, nunca eram registados os nomes das pessoas.

Entre 1 de Janeiro de 2009 e 31 de Dezembro de 2011, duzentos e cinquenta e três adultos obtiveram certificação de nível básico ou de nível secundário. Destes, oitenta e seis responderam ao inquérito por questionário, ou seja, trinta e quatro por cento do total. Os motivos apontados para a não obtenção de respostas são, fundamentalmente, a impossibilidade de contacto, a falta de disponibilidade e a recusa em responder.

O questionário divide-se em duas partes. A primeira é referente aos dados sociográficos tais como idade, género, escolaridade, estado civil, número de filhos, situação profissional e nacionalidade. A segunda parte reporta-se ao impacte que a certificação teve nas vidas dos adultos ao nível das seguintes dimensões: vida pessoal, vida familiar, vida profissional, utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), e aprendizagem ao longo da vida. Na segunda parte utilizou-se uma escala de avaliação de 4 níveis: nada relevante, pouco relevante, relevante e muito relevante. Nesta segunda parte, para cada dimensão, havia um campo de resposta aberta, em que o adulto podia acrescentar informação, do ponto de vista descritivo, relativamente às questões enunciadas.

2.2. O RETRATO DOS ADULTOS: CARATERIZAÇÃO SOCIOGRÁFICA

No que concerne à idade dos adultos, verificou-se que setenta por cento tem idade compreendida entre os vinte e nove e os cinquenta anos. Cerca de vinte e quatro por cento de pessoas possui idade compreendida entre os cinquenta e um e os sessenta e um anos.

Quanto ao género, cinquenta e sete por cento dos respondentes são mulheres e quarenta e dois por cento são homens.

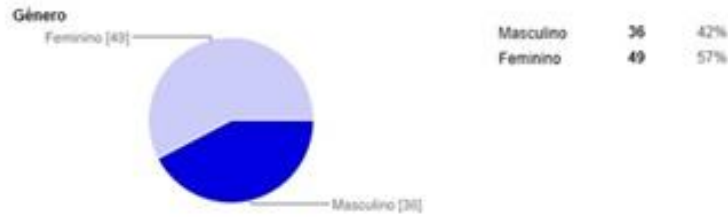


Figura 1 - Género

No que diz respeito à escolaridade, sessenta e três por cento possuem o ensino básico e trinta e cinco por cento possuem o ensino secundário.

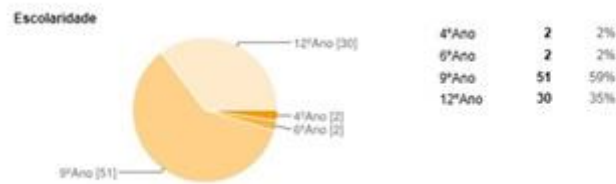


Figura 2 - Escolaridade

Em relação ao estado civil, cinquenta e seis por cento dos respondentes são casados ou vivem em união de facto, vinte e oito por cento são solteiros, treze por cento são separados ou divorciados e dois por cento dos respondentes são viúvos.



Figura 3 – Estado civil

Quanto ao número de filhos, cinquenta e sete por cento tem um ou dois filhos, dezoito por cento não têm filhos e onze por cento têm mais de dois filhos.

No que concerne à situação profissional, cinquenta e nove por cento dos adultos estão empregados, trinta e seis por cento estão desempregados e três por cento estão reformados.

Quanto à nacionalidade dos respondentes, oitenta e sete por cento é de nacionalidade portuguesa, os restantes treze por cento são provenientes dos PALOP. De referir que incluídos nos oitenta e sete por cento, muitos são aqueles que não têm o português como língua materna, o que levou o Centro Novas Oportunidades a investir no desenvolvimento de competências linguísticas ao nível da implementação de cursos de formação em competências básicas (formação modular em Leitura e Escrita: iniciação, aprofundamento e consolidação) e do desenvolvimento do projeto – Ler + às Quintas – integrado no projeto Nacional: Novas Oportunidades a Ler+.



2.2.1. VIDA PESSOAL

Analisando o impacto da certificação na leitura de jornais e revistas, verificamos que sessenta e sete por cento dos respondentes considera que este foi relevante ou muito relevante. Apenas trinta e dois por cento referiu que a certificação teve um impacto pouco ou nada relevante neste aspeto.

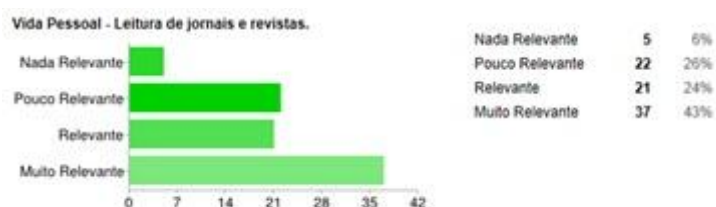


Figura 4 – Leitura de jornais e revistas

Quanto à leitura de livros, sessenta e um por cento dos inquiridos considera que o impacto foi relevante ou muito relevante, enquanto que trinta e oito por cento considera pouco ou nada relevante.

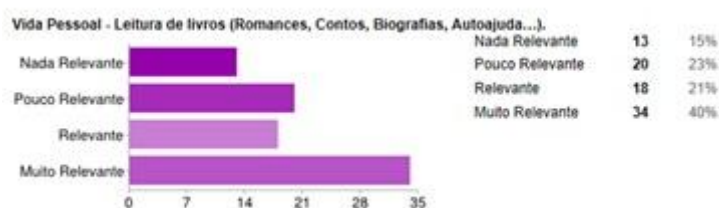


Figura 5 – Leitura de livros

No que diz respeito à escrita de documentos diversos, cinquenta e seis por cento dos respondentes considera que houve um impacto relevante ou muito relevante da certificação neste parâmetro. Quarenta e três por cento consideraram pouco ou nada relevante.

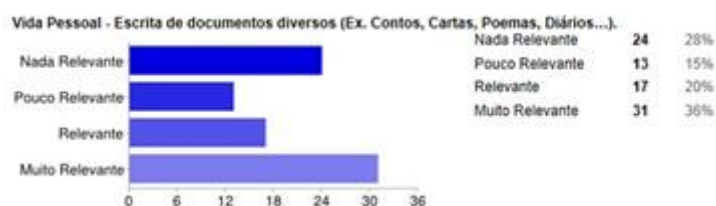


Figura 6 – Escrita de documentos diversos

No que concerne a consumos culturais (visitas a museus e exposições, idas ao cinema ou teatro e idas a concertos), verificou-se que o impacto da certificação foi moderado. Este resultado estará certamente relacionado com a falta de poder económico sentida pela população que frequentou o Centro Novas Oportunidades. De forma a ilustrar este aspeto deixamos uma transcrição de um dos respondentes:

Estando o País na situação actual e com as directrizes da Troika, vivemos dias difíceis, por conseguinte há que apertar o cinto. Não há euros suficientes para a cultura e informação, muito



menos para visitas a museus, cinemas, compra de livros, etc. Esta é uma realidade que muitos tentam encobrir.

Analisando o impacto do aumento da escolaridade na utilização de bibliotecas, salientamos que dezoito por cento dos inquiridos passou a frequentar estes serviços culturais. Este resultado pode também ser explicado pela existência de um défice ao nível da divulgação e de captação de público por parte destes organismos.

Em suma, o aumento de certificação teve um impacto bastante positivo no domínio pessoal, sobretudo no aumento dos hábitos de literacia.

2.2.2. VIDA FAMILIAR

Analisando o impacto da certificação no que diz respeito à leitura de livros infantis, verifica-se que quarenta e seis por cento dos adultos considerou que a obtenção da certificação teve um efeito relevante e muito relevante. Já para cinquenta e dois por cento dos inquiridos, o impacto nesta dimensão foi pouco ou nada relevante.

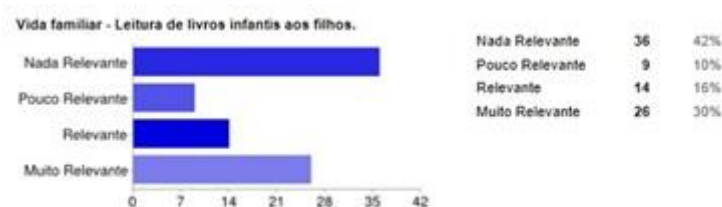


Figura 7 – Leitura de livros infantis aos filhos

No que concerne ao acompanhamento dos filhos/familiares na realização dos trabalhos de casa, verifica-se que a certificação teve um impacto muito relevante para quarenta e três por cento dos adultos. Para trinta e seis por cento, a certificação não teve qualquer relevância deste domínio.

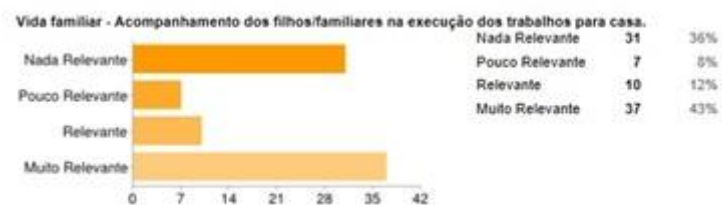


Figura 8 – Acompanhamento dos filhos/familiares na execução dos trabalhos para casa

Relativamente à participação dos inquiridos em reuniões de pais e ao envolvimento em atividades escolares, verifica-se que para aproximadamente trinta e seis por cento dos inquiridos, a certificação teve um impacto relevante e muito relevante. No entanto, para aproximadamente sessenta e quatro por cento dos participantes o impacto foi pouco ou nada relevante. Este resultado pode dever-se ao facto de vinte e um por cento dos inquiridos não terem filhos. É de salientar, ainda, que alguns dos filhos dos respondentes podem já não estar integrados num contexto escolar.

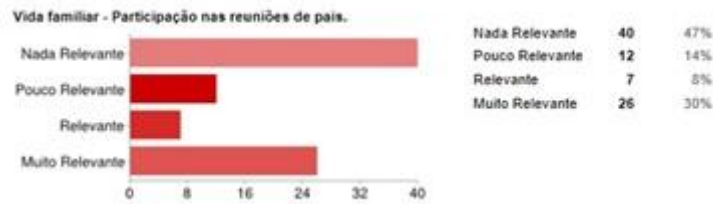


Figura 9 – Participação nas reuniões de pais

Constata-se que a certificação teve um impacto muito relevante no aumento dos hábitos de estudo e de leitura dos filhos/familiares para, aproximadamente, trinta e sete por cento dos adultos. Cerca de quarenta e cinco por cento dos inquiridos consideram que o impacto da certificação no domínio avaliado teve pouca relevância. Mais uma vez salienta-se que alguns dos inquiridos não têm filhos ou estes já não frequentam um estabelecimento de ensino ou podem já ser emancipados.

Mais de metade dos inquiridos (sessenta e oito por cento) considera que a certificação teve um elevado impacto na preparação para dar resposta a questões colocadas pelos filhos e outros familiares.

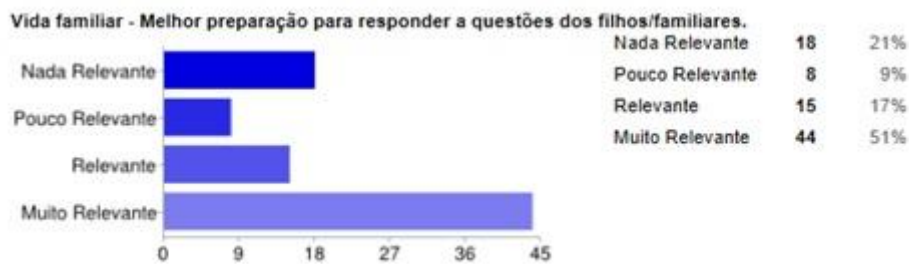


Figura 10 – Melhor preparação para responder a questões dos filhos/familiares

Em suma, considerando o efeito da certificação no domínio familiar, verificou-se alguma bipolarização nas respostas. Por um lado, temos inquiridos que apontaram um efeito muito relevante nas diversas dimensões e, por outro, há inquiridos que avaliaram o impacto como nada ou pouco relevante. Este último aspeto poderá estar relacionado com os motivos anteriormente enunciados. De qualquer forma, é de destacar que a certificação teve um papel especialmente relevante no aumento dos hábitos de literacia dos filhos e na aproximação ao contexto escolar dos adultos que frequentaram processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

2.2.3. VIDA PROFISSIONAL

Vinte e dois por cento dos adultos mudaram de função no mesmo local de trabalho após a certificação. No que concerne a este aspeto, setenta e seis por cento considera que a certificação foi pouco ou nada relevante.

Relativamente à progressão efetiva dentro do local de trabalho, vinte e sete por cento dos adultos consideram que a certificação teve um impacto relevante ou muito relevante. De referir que esta percentagem é superior à dos adultos que apenas mudaram de função no



mesmo local de trabalho. Setenta e dois por cento dos respondentes consideram pouco ou nada relevante a certificação para a progressão no local de trabalho.

No que diz respeito ao impacto da certificação na mudança do local de trabalho, doze por cento dos inquiridos considera relevante ou muito relevante. Oitenta e sete por cento dos adultos consideram pouco ou nada relevante.

No que concerne ao aumento de responsabilidades no local de trabalho, trinta por cento dos respondentes considera que a certificação teve um impacto relevante ou muito relevante. Sessenta e nove por cento dos adultos consideram que a certificação teve um impacto reduzido no aumento de responsabilidades no local de trabalho.

Quanto ao reconhecimento por parte das chefias, trinta e seis por cento dos respondentes considera que a elevação da certificação teve uma repercussão relevante ou muito relevante. Já sessenta e três por cento consideram que o impacto foi reduzido.

Estes dados devem ser analisados em função da conjuntura socioeconómica que se vivia no período temporal em que foi aplicado o questionário. De qualquer modo, consideramos importante referir o aumento percentual que o impacto da certificação teve no aumento de responsabilidades e de reconhecimento no local de trabalho.

2.2.4. UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Atendendo à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação verifica-se que os adultos consideram que a certificação foi muito relevante para a utilização do processador de texto, da folha de cálculo, do utilitário de apresentação gráfica, da pesquisa na Internet, da utilização de redes sociais e da utilização da caixa de correio eletrónico.



Figura 11 – Pesquisa de informação na internet

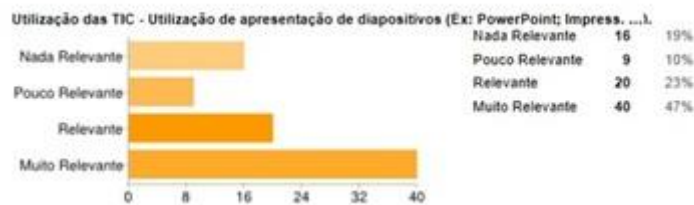


Figura 12 – Utilização de apresentação de diapositivos

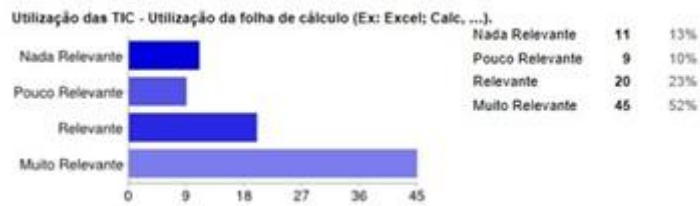


Figura 13 – Utilização da folha de cálculo

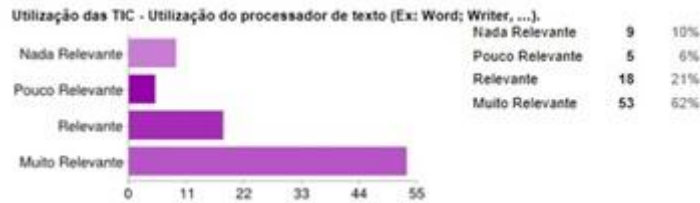


Figura 14 – Utilização do processador de texto

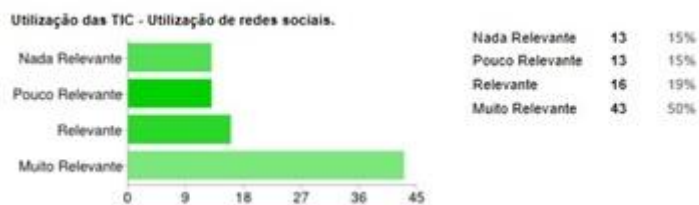


Figura 15 – Utilização de redes sociais

No que diz respeito à utilização de programas de edição de imagem, cerca de cinquenta e dois por cento dos inquiridos consideram que a obtenção da sua certificação teve um impacto relevante e muito relevante.



Figura 16 – Utilização de programa de edição de imagem

É de referir que, de todos os domínios avaliados pelo inquérito, foi neste que o impacto da certificação teve uma maior relevância, contribuindo para a elevação dos níveis de literacia digital. Este resultado estará relacionado, certamente, com o esforço que o Centro Novas Oportunidades empreendeu no sentido de aumentar a formação dos adultos ao nível da utilização das tecnologias de informação e comunicação. Para tal, o Centro Novas Oportunidades dinamizou ações de formação informais e Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) em Tecnologias de Informação e Comunicação.



2.2.5. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

No que concerne ao impacto que a certificação teve na frequência de um curso de nível superior, verifica-se que quarenta e cinco por cento dos adultos considera que foi relevante ou muito relevante. Pelo contrário, cinquenta e três por cento dos respondentes considera pouco ou nada relevante. É de salientar que, do total de respondentes, sessenta e três por cento possuem o nível básico de escolaridade e trinta e cinco por cento possuem o ensino secundário.



Figura 17 – Frequência de um curso de nível superior

Relativamente ao impacto da certificação na inscrição/frequência em ações de formação, verifica-se que mais de metade dos respondentes considera-o relevante ou muito relevante. De referir que muitos dos adultos, durante ou após a certificação, frequentaram unidades de formação de curta duração de Inglês e de TIC, de modo a adquirir ou a consolidar competências nestas áreas.

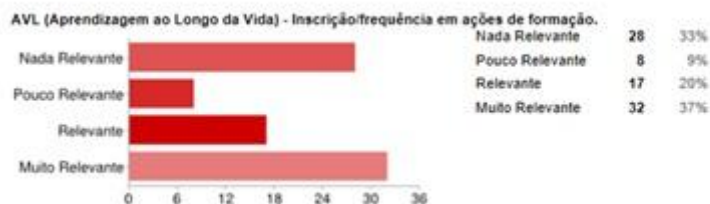


Figura 18 – Inscrição/frequência em ações de formação

Na questão relativa ao impacto que a certificação teve na inscrição/frequência em cursos de certificação escolar/profissional, sessenta e dois por cento considera-o relevante ou muito relevante, enquanto que trinta e oito por cento considera-o pouco ou nada relevante.



Figura 19 – Inscrição/frequência em cursos de certificação escolar/profissional

No que diz respeito ao impacto da certificação na inscrição/frequência de *workshops*, verificou-se que mais de metade dos inquiridos considerou-o pouco ou nada relevante. Este



valor faz-nos refletir sobre uma provável insuficiência de oferta formativa nesta vertente ou também ao custo financeiro associado.

Do total dos inquiridos, dez por cento frequentaram ou frequentam um curso superior, sendo que seis por cento ingressaram através da modalidade “Maiores de 23 anos” e os restantes através de outras modalidades. Os cursos superiores indicados pelos adultos foram Ciências Sociais, Psicologia, Educação Física e Desporto, e Educação. Foram, ainda, referidos o CET de Desenvolvimento de Produtos Multimédia e o CET de WebDesign. É de salientar que os Cursos de Especialização Tecnológica (CET são considerados formação de nível pós secundário. Relativamente às instituições de ensino superior foram referidas a Universidade Aberta, o ISCE (Instituto Superior de Ciências Educativas), o IADE (Instituto de Arte, Design e Empresa) e a Universidade Lusófona.

É de salientar que foram poucos os adultos que deram continuidade à sua formação após a certificação. No entanto, é de destacar que dez adultos ingressaram no ensino superior apesar dos constrangimentos vigentes, nomeadamente desemprego, dificuldades de conciliação da vida profissional com a vida familiar, e sentimento de desesperança em relação ao impacte que a formação de nível superior terá na carreira profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacte que a certificação, no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, teve na vida dos adultos, é visivelmente notório no domínio da utilização das TIC e na dimensão vida pessoal. Conscientes de que, a missão fundamental dos Centros Novas Oportunidades era qualificar e certificar os adultos em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, de níveis básico e secundário, não deixa de ser relevante o impacte que o domínio da utilização das TIC, o aumento de autoestima e dos hábitos de literacia, certamente terá numa política efetiva de aprendizagem ao longo da vida. No domínio da vida profissional, o impacte da certificação foi menos visível, o que pode indiciar um défice ao nível da credibilidade do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, junto da sociedade, em geral, e do tecido empresarial, em particular.

Os resultados obtidos são consonantes com os obtidos em estudos efetuados por diversos autores, sendo de destacar Freire (2009), Carneiro (2009), Salgado (2011) e Lima e Guimarães (2012).

Freire (2009), tendo como base os resultados obtidos por questionário a uma amostra de adultos que concluíram com sucesso o processo de RVCC de nível básico num Centro Novas Oportunidades, refere que os sujeitos consideraram que “a sua valorização foi sobretudo de ordem pessoal, com algum incentivo para o prosseguimento de estudos (para obter a certificação do 12º ano, imagina-se) e algo menos em termos profissionais” (30).

Carneiro (2009) revela que os adultos envolvidos em processos de RVCC de nível básico e de nível secundário revelavam “ter adquirido e desenvolvido competências com o processo” (75), sendo as mais evidentes ao nível das “literacias, o uso das TIC e a capacidade para a prender a aprender” (75). O autor salienta, ainda, um efeito positivo ao nível da promoção da autoestima e da motivação para novas aprendizagens e “mesmo as competências mais cognitivas, como as



de raciocínio e o pensamento crítico, saem reforçadas assim como as capacidades organizativas relacionadas com o desenvolvimento de mais adequadas estratégias de aprendizagem” (78).

Salgado (2011), com base numa investigação que efetuou junto de adultos que realizaram o processo de RVCC de nível básico, salienta que estes exibiam um conjunto de alterações relacionadas com “um aumento da auto-estima, um maior sentimento de realização e valorização pessoal, uma maior capacidade de comunicação, e uma melhoria sentida no estabelecimento de relações inter-pessoais” (121). Verificou, ainda, que os adultos que realizaram o processo de RVCC evidenciavam um maior acompanhamento dos filhos nos estudos, e sentiam-se mais capazes em prestar ajuda aos filhos na realização das tarefas escolares, “por terem adquirido conhecimentos que lhes permitem dar um melhor acompanhamento e mais confiança para auxiliar os filhos, sendo certo que também demonstraram mais facilidade em pesquisar” (124). Para além disso, a autora constatou que os pais que se percecionam com mais capacidades de leitura e de escrita se envolvem mais em atividades onde a leitura e a escrita estão presentes.

Lima e Guimarães (2012), num estudo que efetuaram num Centro Novas Oportunidades integrado numa associação sem fins lucrativos na zona norte de Portugal, verificaram que “uma larga maioria” (62), 81% de adultos considerou que o RVCC contribuiu para a sua valorização pessoal, promovendo ainda a “valorização pessoal perante os colegas de trabalho e as chefias” (63). Evidenciaram, ainda, que o processo de RVCC promovia a aquisição de novas aprendizagens associadas à utilização do computador e da internet, fomentando “a aquisição de novas competências de literacia informática” (86).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, L.; Imaginário, L; Magalhães, J.; Barros, G.; Castro, J. M.; Osório, A. & Sequeira, F. (2002). *Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos – nível básico*. Lisboa: ANEFA.

Canário, R. (2008). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA

Canelas, A. M. (coord.) (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Carneiro, R. (coord.) (2009). *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Freire, J (2009). Microestudo sociológico de um centro novas oportunidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 19-43.

Gomes, M. C. (coord.) (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos - nível secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Lisboa*. Acesso em Outubro, 2, de 2013 em:



http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=156652017&att_display=n&att_download=y

Lima, L. C. & Guimarães, P. (Orgs.) (2012). *Percursos educativos e vidas dos adultos. Reconhecimento, validação e certificação de competências numa associação de desenvolvimento local*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos e ATAHCA – Associação para o Desenvolvimento das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave.

Salgado; L. (coord.) (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

ⁱ - Dados fornecidos pelo Diretor do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves.

A LITERACIA DA LEITURA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, PERCURSOS E IDENTIDADES NO FEMININO

Elisabete BRITO | elisabete.brito@gmail.com

RESUMO

Nesta comunicação refletimos sobre os percursos e as identidades de um grupo construído no feminino, alvo de uma análise em diacronia dos processos de (re)socialização em cursos de Educação e Formação de Adultos, decorrente da nossa tese de doutoramento. Para a concretização dos objetivos deste estudo, em que procurámos analisar como é que a Formação de Adultos cria novas disposições duráveis que fomentem os níveis de literacia da leitura, centrando-nos nos modos de relação dos atores sociais com a leitura, aplicámos uma estratégia de investigação qualitativa, com uma triangulação de distintas técnicas que se complementaram. Os cursos EFA não são simples somatórios de níveis de escolaridade, mas ensejos para se elevarem os níveis de literacia da população adulta, em particular da literacia da leitura, e se estimularem práticas de leitura. Neste sentido, constatamos a existência de uma dualidade entre o capital escolar e económico em fases distintas dos percursos destas mulheres, tal como o facto de um grau de escolaridade similar não ser sinónimo de níveis de literacia análogos. No presente há ainda dificuldades que perduram e que o quotidiano não permite proscrever pela vacuidade de práticas contínuas de leitura, em particular do livro. Não obstante constatou-se, após o término do curso, um aumento da confiança delas diante da leitura e do contar de histórias porque passaram a obter reações, nomeadamente da parte dos filhos. A relação com as bibliotecas, encetada ao longo do curso, tornou-se mais débil devido a fatores como distância e escassez de tempo, depauperando potenciais práticas.

PALAVRAS-CHAVE: educação e formação de adultos, percursos, literacia da leitura.



INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem por base uma reflexão em torno dos percursos e das identidades de um grupo construído no feminino, alvo de uma análise em diacronia dos processos de (re)socialização em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), num estudo centrado na literacia da leitura que norteou a nossa tese de doutoramento em Sociologia.

O referencial empírico desta investigação tem a particularidade de ser construído unicamente no feminino. As mulheres que o integram têm idades compreendidas entre os 28 e os 54 anos e fizeram parte do mesmo curso EFA B3 no concelho de Vagos, entre 2007/2008, que lhes facultou o 9.º ano de escolaridade. Importa salientar que, tal como este grupo, também os interlocutores institucionais associados à formação de adultos se caracterizam por esta paridade de género, onde nos incluímos.

Consideramos relevante para a perceção do trabalho ora desenvolvido fazer uma breve contextualização deste percurso. O nosso primeiro contacto com este grupo sobreveio em 2007, nessa altura em contexto de formação, onde desenvolvemos, em consonância com a restante equipa formativa, todo um trabalho minucioso em torno da promoção da leitura (fomentar de hábitos de leitura, leitura em voz alta são alguns exemplos), dados os défices com que nos deparámos em relação a esta vertente. Todo este trabalho acabou, posteriormente, por se constituir como base para a nossa dissertação de mestrado. Seguindo esta linha diacrónica, quisemos continuar a acompanhar este grupo e perceber de que forma as experiências socializadoras do curso EFA B3 o influenciaram tendo em conta o hiato temporal que se gerou e o que alterou qualitativamente nestas mulheres na sua relação com a leitura.

Saliente-se que ao longo desta reflexão pretendemos focar-nos unicamente em alguns dos pontos deste trabalho em diacronia que consideramos mais proeminentes no âmbito da temática desenvolvida neste Seminário, repescando para tal, em determinados momentos, um ou outro discurso destas mulheres proveniente da dissertação de mestrado.

1. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, também apelidadas sociedades do conhecimento e da informação, existe uma necessidade constante e premente, devido ao ritmo das suas mudanças, que os indivíduos desenvolvam processos de aprendizagem, de modo a poderem acompanhar essas alterações no seu quotidiano, das tarefas mais simples às mais complexas, no seu trabalho ou mesmo em casa e em sociedade (Ávila, 2008). Afinal, os indivíduos não podem quedar-se com a sua bagagem de conhecimentos inicialmente adquirida até à juventude, uma vez que é imprescindível uma atualização contínua de saberes (Delors, 1996).

Falando-se neste Seminário da temática da educação de jovens e adultos, consideramos fundamental determo-nos um pouco sobre aqueles que acompanhamos ao longo dos últimos anos, os adultos. Paulatinamente fomos percebendo que trabalhar com estes públicos que frequentam cursos de Educação e Formação de Adultos, vulgo EFA's, nos conduz a um trabalho num "laboratório de experiências de práticas educativas não escolares" muito rico e



repleto de inúmeras “instâncias de socialização” (Aníbal & Moinhos, 2010: 175; Lesne, 1977: 23).

No que concerne à Educação de Adultos, a UNESCO teve um papel impulsionador, com a concretização, até ao momento, de seis Conferências Internacionais e, desde 1949, tem impulsionado a nível internacional a educação destes públicos. Se nos primeiros tempos havia uma preocupação com a alfabetização, essa inquietação foi-se alargando ao longo dos anos e fala-se agora de uma aprendizagem ao longo da vida e da conjugação das aprendizagens formais, não formais e informais.

As décadas de 70 e 80 do século XX, em Portugal, são “aquelas que vem iniciar um ciclo que pretende dar visibilidade no nosso país às recomendações e conceitos da UNESCO nas suas várias conferências e reuniões” (Silvestre, 2003: 111). Os cursos EFA constituem-se como um desafio primordial da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), cujo apogeu se atinge com o seu lançamento nacional no ano 2000, não descurando que a tipologia destes cursos, que se distancia dos tradicionais modelos escolares, patenteia como prioridades a qualificação e as competências dos adultos. Mediante estes cursos aspira-se, através da diminuição de défices de habilitações da população adulta, a uma cidadania participativa e responsável, à empregabilidade e à inserção não só social, mas também profissional, com uma valorização das experiências diárias e das proficiências dos indivíduos.

Este projeto EFA, que tem subjacente o princípio da andragogia defendido por Malcolm Knowles, focaliza-se em adultos com habilitações reduzidas; expõe percursos de educação e formação (ajustados a cada sujeito adulto) que os conduz a uma certificação escolar básica, mas também a uma formação profissionalizante; inflama a educação e a formação ao longo da vida ao gerar processos de reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, na maioria das vezes que extravasam o sistema escolar (Nogueira, 2000). Ao longo dos últimos anos estes cursos têm patenteado, tal como salientam Alcoforado e Ferreira, “ uma dinâmica e uma capacidade de influência incontornáveis, quer no campo das práticas, quer no domínio de construção e transferência do conhecimento” (2011: 11).

1.1. AS REGULARIDADES DE DIFERENTES HISTÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM EM TORNO DE UM CURSO EFA

Foi precisamente deste contacto com os cursos EFA, enquanto formadores de Linguagem e Comunicação, que desenvolvemos, após o término do curso EFA B3 Ação Educativa, em Vagos, um projeto que nos conduziu à tese de doutoramento acerca da literacia da leitura em torno deste grupo em particular (Brito, 2012).

É relevante salientarmos que este trabalho de investigação surge na sequência de um trabalho anterior, desenvolvido em torno da promoção da leitura e do desenvolvimento de competências com o grupo supramencionado, entre 2007/2008 (Brito, 2008).

Para melhor compreendermos o grupo de que falamos, apresentamos uma breve resenha do mesmo através da sua caracterização sociodemográfica (Brito, 2012).

**Quadro 1** – Caracterização sociodemográfica do grupo*

Nomes	Idade	Estado civil	Área de residência (concelho)	Nível de escolaridade	Condição face ao trabalho
Ana	36	Casada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Andreia	37	Casada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Beatriz	35	Casada	Ílhavo	12.º ano	A exercer profissão
Catarina	35	Casada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Carolina	29	Casada	Aveiro	12.º ano	A exercer profissão
Daniela	35	Solteira	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Joana	36	Divorciada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Lara	34	Divorciada	Vagos	9.º ano	Desempregada de curta duração
Lúcia	54	Casada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Manuela	37	Casada	Vagos	12.º ano	Desempregada de curta duração
Sofia	35	Viúva	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Susana	34	Casada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Constança	28	Divorciada	Luxemburgo	12.º ano	-----

*Dados concernentes a 30 de setembro de 2011

Atentando no Quadro 1 apercebemo-nos que estamos apenas perante um grupo construído unicamente no feminino, tal como salientamos inicialmente. Estas mulheres têm idades entre os 28 e os 54 anos, oito dos elementos são casados, uma é solteira, três são divorciadas e uma é viúva. Residem na quase totalidade no concelho de Vagos, sendo que uma habita no concelho de Ílhavo e outra no de Aveiro, estando um elemento ausente no estrangeiro. Podemos verificar através do mesmo Quadro que, no que respeita ao nível de escolaridade, quatro dos elementos completaram o 12.º ano, enquanto os restantes detêm o 9.º ano.

No que diz respeito à condição face ao trabalho verificamos que dez destas mulheres estão a exercer uma profissão, todas por conta de outrem. Duas destas mulheres estão desempregadas, sendo que essa situação na altura a que se referem os dados era de curta duração, uma vez que em ambos os casos se verificava há menos de um ano.

A partir de uma primeira análise mais abrangente mediante a sua caracterização sociodemográfica podemos perceber, desde já, que existem regularidades que as aproximam, sendo a paridade de género (neste caso de mulheres de classes populares) dos mais evidentes. Saliente-se que a igualdade de género patente neste grupo segue a linha dos estudos efetuados por Araújo e Fernandes em 2002 e dados do GEPE de 2010, que revelam que os cursos EFA são constituídos de modo predominante por uma população feminina. A educação é um instrumento basilar para uma melhoria do estatuto da mulher, bem como para a sua realização pessoal, profissional, que leva também a necessidades decorrentes de fatores económicos, no âmbito da sociedade em que está inserida (ONU, 1981). Estas preocupações com a valorização da mulher através da educação pretendem “garantir a igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres



à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico e à educação permanente” (Delors, 1996: 197).

Quando olhamos para o percurso destas mulheres deparamo-nos com o facto de a desvalorização e o abandono precoce da escola partir delas, contra a vontade dos progenitores. Veja-se, a título de exemplo, o caso de Beatriz, 35 anos,

Já estava naquela fase que achava que já sabia tudo e que pra mim nada já interessava. Já queria era o namorico e os bailaricos e coisas do género. E pronto, trabalhar também pra ter o meu, o meu dinheirito.

onde se constata uma maior preocupação com capital económico face capital escolar que é relegado para segundo plano. O facto de trabalharem e terem uma profissão é uma forma de construírem também a sua própria autonomia e ampliarem a sua identidade profissional e ao mesmo tempo auxiliarem a família nas suas necessidades, inclusive económicas (Moreno, 2011).

No discurso de Andreia, 37 anos, percebemos que o nível de escolaridade que detinha no momento de abandono da escola era o mínimo exigido naquela altura para poder trabalhar – “as minhas colegas da minha idade todas só tinham completado a 4.ª classe, 5.ª porque antigamente era assim... só chegavam aquele...” – e isso era considerado suficiente até para arranjar emprego – “nunca me pediam o... que escolaridade é que eu tinha”, mas mais tarde tornou-se infrutuoso a vários níveis.

O abandono precoce, a insuficiência de habilitações e o desemprego a dada altura conduzem-nas a outra regularidade que partilham: o curso EFA B3 Acção Educativa, entre 2007/2008, no concelho de Vagos. Aquando do início deste curso voltamos a estar perante uma dualidade entre o capital escolar e económico, prevalecendo desta vez uma maior preocupação com o primeiro. Toda esta conjuntura exerce influência sobre a imagem que tinham de si – “havia um fator que era transversal a todas, que era a falta de autoestima. Tinham muito baixa autoestima” (Coordenadora técnica, 36 anos).

Conquanto, é importante salvuardarmos que durante os diálogos que fomos mantendo ao longo do tempo, Beatriz, 35 anos, salientou que este curso veio ajudar monetariamente porque, se não fosse pago, ela não teria possibilidades para frequentá-lo. Também Carolina, 29 anos, faz uma alusão a essa situação quando recorda o tempo anterior ao curso EFA,

É que eu, nem o 9º ano eu tinha. E então, o que me chamou mais a atenção foi o 9º ano. Depois foi o ser... sermos pagos, reembolsados, não é? Porque se não fosse eu não tinha qualquer tipo de possibilidade de... de ir (Brito, 2008).

Perante estes discursos apercebemo-nos que aquando do início do curso estava patente a dualidade de que falámos anteriormente, sendo o capital económico o fator primordial que as fez avançar, aliado à vontade de progredir em relação ao capital escolar. Porém, constatamos que paulatinamente este último ganha maior relevância porque lhes permite um incremento pessoal e se torna um apoio no reforço das competências que possuem e que, no geral, desconheciam. O facto de existir da parte delas uma maior segurança em relação ao capital



económico, que lhes permite ajudar com as despesas do dia-a-dia em casa, permite-lhes terem mais disponibilidade para se dedicarem a si e ao reforço das suas proficiências a vários níveis.

1.2. PERCURSOS E IDENTIDADES NO FEMININO: AS SINGULARIDADES

Se anteriormente nos deparamos com algumas regularidades nos seus percursos, há também singularidades que as distinguem e tornam cada percurso e identidade únicos. O recurso a uma metodologia triangulada com aplicação de diferentes técnicas, nomeadamente as suas histórias de vida, o grupo focal no feminino, a observação direta e participante e os registos em diário de campo permitiram-nos, posteriormente, efetuar uma análise exaustiva das singularidades que caracterizam estas mulheres. Não podemos olvidar, que o social não se circunscreve “ao colectivo ou ao geral”, ele encontra-se “também nos traços mais singulares de cada indivíduo” (Lahire, 2005: 36).

Quando olhamos para os seus percursos escolares, antes e no final do curso EFA, apercebemo-nos que existem nestes dois momentos semelhanças em relação ao grau de escolaridade, mas discrepâncias no que concerne aos níveis de literacia, o que nos mostra que este curso não permitiu que fosse possível estabelecer uma equidade nesse sentido devido às singularidades das suas trajetórias. Se as competências não forem aplicadas no dia-a-dia, nomeadamente no contexto profissional, elas tornam-se “vulneráveis à regressão”, ou seja, se os indivíduos não recorrem a elas no seu quotidiano, em situações e contextos díspares do seu percurso de vida, elas vão-se esbatendo e mesmo regredindo (Ávila, 2008: 87). No decorrer do grupo focal pudemos perceber que “conquanto tenham demorado mais tempo do que o previsto para a organização das ilustrações, notou-se uma interação entre elas, uma troca de ideias, uma partilha que se pretendia. [...] foram transmitindo ideias que se coadunavam perfeitamente”.

Não podemos deixar de salientar, tal como mencionamos anteriormente a propósito do Quadro acima apresentado, que após o curso, quatro destes elementos se inscreveram e concluíram o 12.º ano, também através de um curso EFA, mostrando aqui a importância do capital escolar após a experiência positiva anterior.

O curso EFA em causa acarretou alterações em cada uma destas mulheres, tendo o contacto mais próximo e continuado com o livro feito com que elas se apercebessem de um misto de sentimentos e das dificuldades e necessidades que tinham. Veja-se o caso de Susana, 34 anos, quando menciona que

lia mal (...) a gente lia de uma maneira que não tinha... não dava vida à história... e no fim a gente líamos a história e a história parecia que chegava ao fim num instante. O entusiasmo era muito”, ressaltando que nos primeiros tempos “não chegava a entender e depois... estava lá, mas a cabeça não estava lá”. Também Lara, 34 anos, afirma que sentia inicialmente “um bocadinho com vergonha de estar a ler assim pra tanta gente e... talvez também de não se estar a ler bem... a postura, o saber ler, o saber interpretar as personagens”. Neste sentido, Beatriz, 35 anos, assevera que o “interesse pela leitura, que não era nenhum. E com, só com aquele exercetozinho que me tinha dado da Lua de Joana, aquilo até...prontos, empolguei (Brito, 2008).

São múltiplas as situações e os contextos do quotidiano em que se faz um apelo à leitura nos mais diversos suportes, além do livro. Não obstante, importa salvaguardar que, ao longo desta investigação, embora não tenhamos descurado esses distintos suportes, inclusivamente ligados às novas tecnologias, centramo-nos de forma mais intensiva numa noção mais



direcionada para a leitura de livros, tendo em conta que foi, justamente, essa a vacuidade que sentimos no quotidiano daquelas mulheres enquanto formadores. Tal como salienta Prole, muitas das dificuldades de compreensão leitora encontram-se na ausência de uma prática de leitura continuada (2005).

No que concerne aos níveis de literacia, de modo particular da leitura, deparamo-nos com peculiaridades em todas elas. Sofia, 35 anos, por exemplo, fala da leitura na sua infância apenas a partir da escola. Depois disso menciona

“às vezes certas revistas, mas só mesmo aquilo que interessava. O resto passa à frente” até porque “misturava os pés pela cabeça”. Já antes de entrar no curso EFA contava histórias à filha, mas “uma página ou duas e volta-te a dormir” e salienta que no presente lê “a par com ela. Como ela tem dificuldades a ler também” e motiva-a “mais estar a ler com ela porque (...) sozinha oh”.

Por sua vez, Carolina, 29 anos, lembra-se de ter livros em casa e das histórias que a sua irmã do meio lhe contava, sendo ela “fruto de uma socialização familiar que favoreceu, desde cedo, a fomentação de hábitos de leitura” (Costa & Lopes, 2008: 1149). Reconhece que, durante a sua juventude, “quando lia o meu vocabulário até era mais extenso e não tinha tanta dificuldade. (...) Agora tenho insegurança porque deixei de ler e acho que isso influencia muito na nossa escrita e assim”.

Poder-nos-íamos interrogar até que ponto não continuaram o contacto com a leitura por causa do modo como são impelidas a exercer uma condição de mulher confinada ao espaço doméstico. Contudo, através das palavras de Manuela, 37 anos, podemos perceber a influência positiva do curso sobre a família – “Não tem nada a ver. Isso até o meu homem começa a fazer os barulhos, os sons e caretas”. Por outro lado, no caso de Lara, 34 anos, a situação é um pouco distinta, uma vez que ela reconhece que ser o marido a contar histórias “é a mesma coisa que estar a ler o jornal”, daí “não [haver] maneira de o incentivar a ler uma história ao filho”. No entanto, ela consegue perceber a diferença entre a forma como ela o faz e que motiva os filhos, contrariamente ao marido.

Quando falamos do espaço doméstico, percebemos que há outras influências que derivam do curso e se refletem na família desde já pelo facto de lhes permitir prestar um maior apoio aos filhos em relação à escola e nas dificuldades que estes possam sentir. O contexto escolar é transposto para o espaço doméstico através dos filhos e permite-lhes colocar em prática as competências adquiridas ao longo do curso.

Podemos falar de um incremento da segurança delas perante a leitura e o contar de histórias – “era o nosso bocadinho. Íamos pró nosso mundo, pró quarto dele. Às vezes contava-me ele, às vezes contava eu, depende” (Joana, 36 anos). Os próprios filhos passam a ver aquele momento de forma distinta, revelando reações à forma como elas partilham o livro e o momento com eles, tal como salienta Ana, 36 anos, – “Agora já faço... ele já se ri, já... Antes não, eu não sabia contar nada daquilo (risos)”. Não se pode, contudo, dizer que esta é uma situação comum a todo o grupo.

Consideramos ainda pertinente salientar que ao longo do curso foi estabelecida uma estreita ligação com as bibliotecas, espaços que lhes eram, de certo modo, estranhos. Daí se terem estreitado laços com a biblioteca municipal do concelho vizinho – Ílhavo, tendo em conta a sua



posição também enquanto agentes de educação e toda a dinâmica que caracteriza este espaço. Não obstante, a relação com as bibliotecas, e esta em particular encetada ao longo do curso, tornou-se mais frágil devido a fatores como distância e escassez de tempo, debilitando potenciais práticas. Apenas uma contaria esta tendência, não descurando que reside no concelho de Ílhavo, embora até à altura do curso não tenha entrado em biblioteca alguma. Beatriz, 35 anos, acentua que após a conclusão do curso passou “a ir mais vezes à biblioteca, a requisitar livros” [...] Acho que faz falta, até mesmo pra esquecer. Uma pessoa envolve-se tanto na leitura, (...) aquele bocadinho passa a ser só nosso e ninguém interfere”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos descurar que este foi todo um percurso exaustivo, patenteado no meio em que o nosso referencial empírico vive, em que paulatinamente se foi aprofundando a análise do grupo em causa. Procurámos captar, para além das palavras, toda a linguagem não-verbal, numa linha diacrónica desde o nosso primeiro contacto enquanto formadores, o que nos concede um posicionamento singular de investigadores destas temáticas, mas também de formadores com estes públicos.

Conquanto com esta investigação, e a partir deste grupo em particular, não se pretendesse fazer uma transposição para todos os restantes dadas as suas peculiaridades, não podemos deixar de salientar, relativamente aos cursos EFA, que estes não podem ser, de modo algum, encarados simplesmente como um aglomerar de níveis de escolaridade por parte de um grupo de pessoas. Não podemos descurar a singularidade de cada indivíduo e a partir dela procurar trilhar o percurso mais adequado, daí que estes cursos devam ser encarados como oportunidades para se estimularem práticas de leitura e em simultâneo altearem os níveis de literacia da população adulta. Para tal é fundamental o papel coeso das equipas formativas, procurando criar uma simbiose com outras instituições externas, para que estes indivíduos possam participar em sociedade em momentos distintos, de modo a reforçar as suas proficiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcoforado, L. & Ferreira, S. M. (2011). Introdução Geral – Educação e Formação de Adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. In L. Alcoforado; J. A. G. Ferreira; A. G. Ferreira; M. P. de Lima de; C. Vieira; A. L. Oliveira & S. M. Ferreira (org.), *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 7-20). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Aníbal, A. & Moinhos, R. (2010). Educação não escolar: esboço de um subcampo da sociologia da educação em Portugal In Abrantes, P. (org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*. (pp. 173-205). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Araújo, S. S. & Fernandes, C. M. (2002). Perfil da população adulta envolvida em acções de educação, formação e certificação: da iniciativa ou monitorizadas pela ANEFA. In I. M. e Silva; J. A. Leitão & M. M. Trigo (org.), *Educação e Formação de Adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 135-150). Lisboa: Ad Litteram.



Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: CIES-ISCTE/ Celta Editora.

Brito, E. (2008). *A promoção da leitura em adultos - Percurso pelos trilhos da leitura em cursos de Educação e Formação de Adultos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal.

Brito, E. (2012). *A literacia da leitura em adultos – análise diacrónica de processos de (re)socialização num grupo de Educação e Formação de Adultos, construído no feminino*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Costa, A. F. da & Lopes, J. T. (coord). (2008). Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas – Relatório final. Acesso em agosto, 06, de 2012 em: http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI*. (José Carlos Eufrázio, Trad.). Acesso em abril, 5, de 2007 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>.

GEPE (2010). *Estatísticas da Educação 2008/2009 – Adultos*. Lisboa: GEPE.

Lahire, B. (2005). *L' invention de l'«illettrisme»*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: Éditions La Découverte/ Poche. ISBN 2-7071-4592-0.

Lesne, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nogueira, I. (2000). Projecto EFA: enquadramento (s), centralidade (s) e reflexões em torno do seu modelo teórico. *Revista S@ber +*, 7, 7-11.

ONU (1981). *Estratégias para o futuro: o progresso das mulheres até ao ano 2000*. (D. Canço, Trad.). Lisboa: Comissão da Condição Feminina.

Moreno, M.^a L. R (2011). El proyecto profesional: una herramienta para el futuro de las personas adultas. In L. Alcoforado; J. A. G. Ferreira; A. G. Ferreira; M. P. de Lima de; C. Vieira; A. L. Oliveira & S. M. Ferreira (org.), *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 39-52). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Prole, A. (2005). O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia. In *Actas do seminário Educação e leitura*, 31-41, Esposende: Câmara Municipal.

CIDADANIA E CONSTRUÇÃO CÍVICA DOS JOVENS - UM PROCESSO DE CAPACITAÇÃO

Amélia Simões FIGUEIREDO

simoesfigueiredo@ics.lisboa.ucp.pt

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA/INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Isabel RABIAIS I raby@ics.lisboa.ucp.pt

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA/INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Sérgio DEODATO I sdeodato@ics.lisboa.ucp.pt

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA/INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

RESUMO

Considerando que o principal objetivo da educação para a cidadania é proporcionar a aquisição de competências para a inserção responsável dos jovens, a qual pode assumir a forma de desenvolvimento de projetos em parceria no quadro da relação entre a escola e a comunidade, surge o projeto “Capacitar para salvar”. Este projeto inscreve-se na missão da Universidade Católica Portuguesa de “produzir e partilhar conhecimento crítico, inovador e socialmente relevante, ao serviço do desenvolvimento integral da pessoa e do bem comum”, visando dotar os estudantes do ensino secundário de competências de suporte básico de vida. Deste trabalho, resultou o presente estudo, que tem como objetivos: caracterizar os atores envolvidos no projeto; divulgar os indicadores de avaliação de processo do mesmo e avaliar a importância da formação de jovens adultos na promoção de valores impulsionadores de comportamentos responsáveis, autónomos e solidários. Trata-se um estudo de abordagem quali-quantitativo, com recurso à análise de conteúdo e ao tratamento estatístico dos dados, resultantes da aplicação de questionários a estudantes, numa amostra de 8 escolas. Os **resultados** apontam uma intencionalidade da ação futura dos estudantes, movida pela racionalidade de procedimentos ensinados, instruídos e treinados. O sentido da ação sugere um processo de construção que lhe permite assumir-se como pessoa e encontrar sentido para a vida. As **conclusões** apontam para a capacitação dos atores, numa perspetiva de cidadania e saúde que sugerem a construção de uma identidade e o desenvolvimento de uma consciência cívica visada, enquanto conceitos evolutivos em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: capacitar, cidadania e formação



INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Saúde 2012-2016 enfatiza a importância de obter ganhos em saúde “através do alinhamento em torno de objetivos comuns, a integração de esforços sustentados de todos os setores da sociedade, e da utilização de estratégias assentes na cidadania, na equidade e acesso, na qualidade e nas políticas saudáveis”. Tendo por base a missão da Universidade Católica Portuguesa “produzir e partilhar conhecimento crítico, inovador e socialmente relevante, ao serviço do desenvolvimento integral da pessoa e do bem comum” e considerando que o ser humano é conceptualizado como pessoa que se concretiza num projeto de saúde, cuidando de si, dos outros, das coisas e do mundo que o rodeia, surge, o projeto de formação em suporte básico de vida nas escolas secundárias - “Capacitar para Salvar”.

Este projeto visa capacitar os estudantes, para uma intervenção cívica, enquanto agentes promotores de saúde, prevenindo a doença e construindo uma sociedade saudável onde suscitar estas experiências também é educar para a cidadania com repercussões para a coesão social.

A educação para saúde e o desenvolvimento de competências na área do socorrismo e da ajuda a vítimas, são dimensões do exercício da cidadania moderna.

A enfermagem, disciplina científica da área da saúde, participa desta formação para a cidadania, sob várias dimensões.

Neste artigo, apresentamos os resultados do estudo realizado no âmbito de um projeto de educação para a cidadania, destinado a jovens dos ensinos básico e secundário, no domínio específico do *suporte básico de vida*.

Considerando que a lógica do desenvolvimento local se estrutura em torno da intencionalidade das orientações da ação escolar (Sarmiento, 2000), o projeto suporta-se em objetivos específicos que dão corpo a sessões formativas, onde se pretende que os estudantes adquiram conhecimentos sobre a cadeia de sobrevivência e competências de aplicação do algoritmo de suporte básico de vida (SBV). As referidas sessões, têm uma componente teórica e prática de treino, supervisionado pelos formadores, com uma duração média de 90 minutos, prevista para grupos não superiores a 12 elementos.

Os estudantes são estimulados, a terem capacidade de reconhecer uma situação de emergência, como obstrução das vias aéreas, paragem cardiorrespiratória e optar por uma correta aplicação de manobras de ressuscitação cardio pulmonar, ou seja, desenvolver intervenções, sem o auxílio de qualquer equipamento técnico, mobilizando os recursos endógenos.

Estamos conscientes de que cabe à educação, enquanto ciência e instância promotora de uma consciência ética e cívica das novas gerações, reencontrar um sentido para a vida em sociedade que se estrutura em torno de uma prática renovada de cidadania ativa, em que os jovens, principalmente ao nível do ensino secundário, constituem um “terreno” propício ao desenvolvimento e sedimentação de competências, dado o processo de construção identitária



que vivem no equilíbrio entre as identidades herdadas e as identidades visadas (Dubar & Tripier, 1998; Dubar, 1997, 2003, 2006).

Na atualidade revemo-nos na construção de uma cidadania ativa estruturante de um projeto reflexivo de auto-identidade que aposta em reposicionar a pessoa através do saber (Santos, 2012).

A enfermagem e as ciências da saúde em geral, podem ajudar neste desiderato, como assumimos neste projeto.

Atualmente, as doenças cardiovasculares constituem as principais causas de mortalidade na Europa, sendo a doença isquémica a principal responsável. Grande parte das pessoas morre mesmo fora do hospital, sendo considerado este aspeto um importante fator de mortalidade nos países ocidentais.

No caso de paragem cardíaca fora do hospital, as manobras de ressuscitação cardio pulmonar (CPR) podem salvar a vida, mantendo, embora de forma frágil, mas determinante, a circulação até á chegada de equipas e meios de suporte avançado de vida.

Apesar do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, pelos conselhos nacionais e internacionais de reanimação, ter resultado num aumento das taxas de sobrevivência, por paragem cardíaca, fora do hospital, os números ainda estão longe do ideal, importando por isso investir de forma determinante em cada um dos elos da cadeia de sobrevivência.

O conceito de cadeia de sobrevivência, foi introduzido em 1991 por Cummins. Este conceito, tem sido muitas vezes usado no sentido de identificar fragilidades do sistema e proceder a melhorias significativas.

Vários estudos têm demonstrado que é possível aumentar as taxas de sobrevivência, consolidando os elos da cadeia (Hollenberg, 2008).

Para fortalecer os dois primeiros elos da cadeia, torna-se necessário educar todo o cidadão, no reconhecimento dos principais sinais de alerta, que permitam identificar uma situação passível de paragem cardio respiratória.

O modelo americano influenciou o programa de treino de CPR na Suécia, cuja disseminação de conhecimentos e habilidades, tem sido baseado no princípio de “cascata”, sobreponível aos princípios de intervenção comunitária, na formação por pares.

Segundo Hollenberg (2008), entre 1992 e 2009, a sobrevivência na Suécia aumentou significativamente, pelo atendimento, por pessoas preparadas em SBV, numa fase precoce de atendimento á vítima, concretamente em situações de pré hospitalar.

Do ponto de vista pedagógico, interessa perceber em que medida a formação em programas de ressuscitação cardio pulmonar influencia a prática, com resultados evidentes em taxas de sobrevivência.

1. DESENHO METODOLÓGICO

Estamos perante um estudo descritivo de abordagem quali-quantitativo, com recurso à análise de conteúdo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e ao tratamento estatístico de dados resultantes da aplicação de questionários a 255 estudantes do ensino básico e secundário,



numa amostra de 8 escolas. Os objetivos definidos foram: caracterizar os atores envolvidos no projeto; divulgar os indicadores de avaliação de processo do mesmo e avaliar a importância da formação de jovens adultos na promoção de valores impulsionadores de comportamentos responsáveis, autónomos e solidários.

A recolha de dados, foi norteada pela aplicação de um questionário de auto preenchimento, aos estudantes, no final de cada sessão, no período compreendido entre fevereiro e junho de 2013. Este instrumento é constituído por 6 questões relativas ao estabelecimento de ensino, idade, sexo, ano de escolaridade, grau de satisfação e adequação da sessão. Termina com uma questão aberta, apelando ao que o estudante considerou mais importante na sessão, passível de alterar comportamentos futuros.

Para o tratamento estatístico dos dados, foi constituída uma base de dados no software Excel do Microsoft Office® e foram obtidas as frequências absolutas e relativas. Uma das respostas ao questionário foi expressa por uma escala tipo Likert, com valores entre um e cinco, em que 1 corresponde a nada importante e 5 corresponde a muito importante. Esta opção permitiu a obtenção de um valor por cada domínio, através da soma dos pontos da pergunta, tendo as somas diferentes ponderações, de acordo com o número de perguntas que constituem cada domínio, tornando assim a análise dos resultados mais fácil e objetiva.

No tratamento da questão aberta, obtivemos três categorias principais, que norteiam a condução do registo final do artigo.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E RESULTADOS

Tendo em vista capacitar os estudantes, para uma intervenção cívica, enquanto agentes promotores de saúde, prevenindo a doença e construindo uma sociedade saudável, os resultados que ora se apresenta, derivam da necessidade de caracterizar os sujeitos no que respeita ao sexo, á idade, ao ano de escolaridade por estabelecimento de ensino, ao grau de importância e utilidade da sessão, bem como os aspetos que os estudantes consideraram mais importantes na sessão, passíveis de alterar comportamentos futuros.

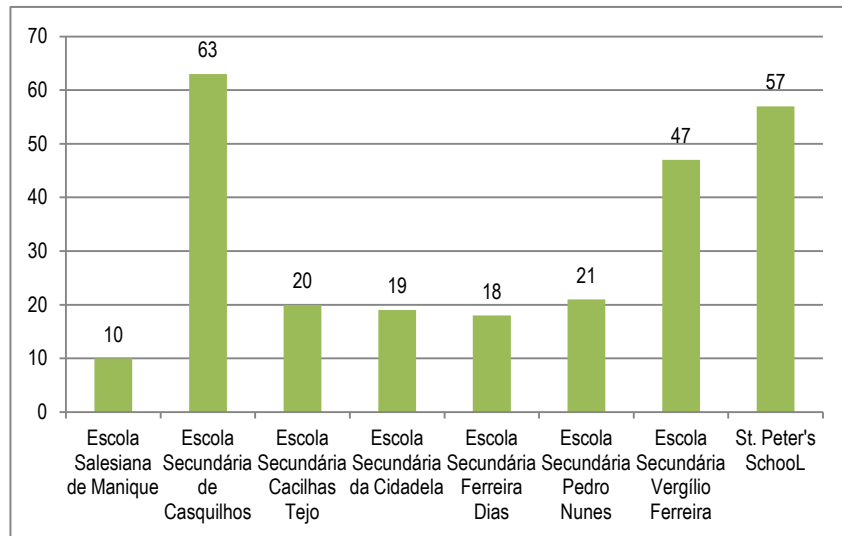
A amostra é sobreponível à população, num total de 255 estudantes. No que concerne à média de idades, esta situa-se no intervalo [14,5-17,6], fato que não surpreende, considerando que a génese do projeto, se inscreve em torno dos estudantes do ensino secundário, sendo os anos de escolaridade com maior expressão, o 11º e 12º anos de escolaridade.

Ao analisar o Gráfico nº1, de um total de 255 (100%) estudantes que integraram o projeto, verifica-se uma assimetria na sua distribuição, com maior expressão nas escolas Secundária dos Casquilhos 63 (24,70%), Colégio St. Peter's School 57 (22,35%) e Escola Secundária Vergílio Ferreira 47 (18,43%), aspeto que motivou a realização de mais do que uma sessão nos referidos estabelecimentos de ensino.

Das 8 escolas que integraram o projeto nesta fase, 5 (62,5%), situam-se na área de Lisboa, enquanto 3 (37,5%), pertencem á área de Lisboa e Vale do Tejo.

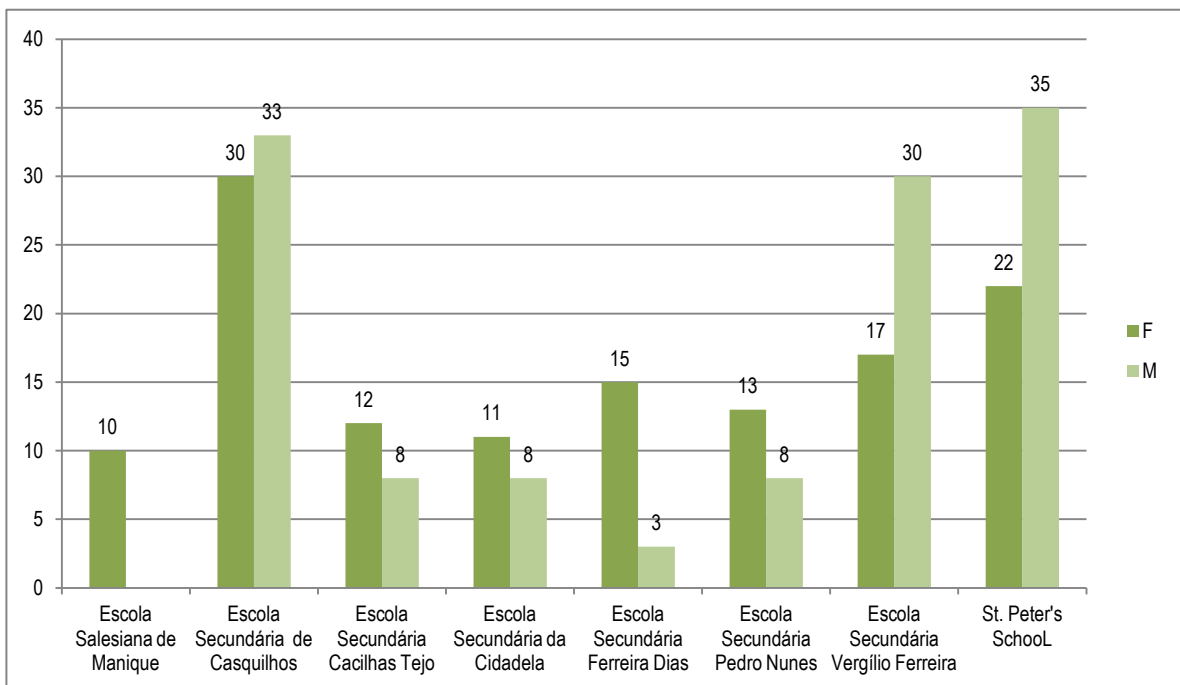


Gráfico n.º 1 – Distribuição do número de estudantes por escola



No que respeita á distribuição dos estudantes, por escola, segundo o sexo, verificamos que de um total de 255 (100%) estudantes que integraram o projeto, 130 (51%), são do sexo feminino e 125 (49%), pertencem ao sexo masculino. Refira-se que na escola Salesiana de Manique, a formação foi apresentada exclusivamente a raparigas.

Gráfico n.º 2 – Distribuição dos estudantes por escola segundo o sexo

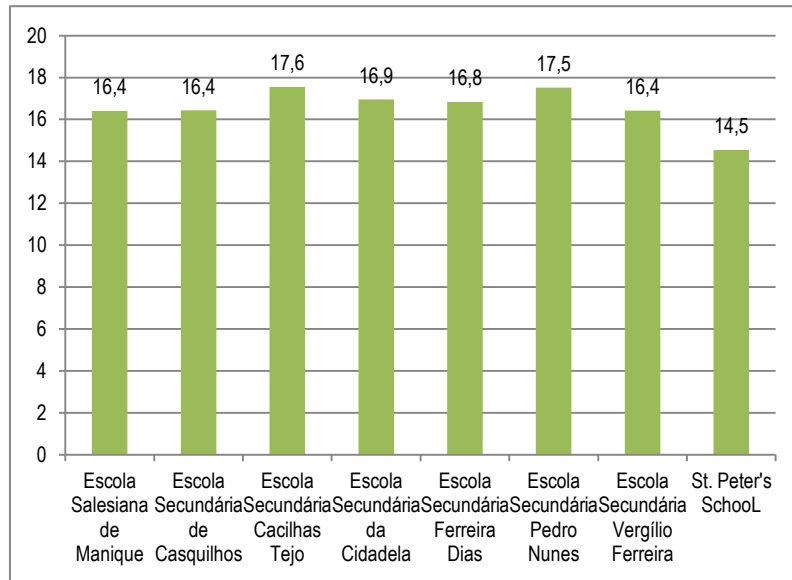


Pela leitura do Gráfico nº3, observa-se que nas Escolas Secundárias de Cacilhas Tejo e Pedro Nunes, se encontram as médias de idade mais elevadas, 17,6 e 17,5 respetivamente. A média de idades mais baixa, associa-se ao Colégio St.Peter's School com 14,5 anos.



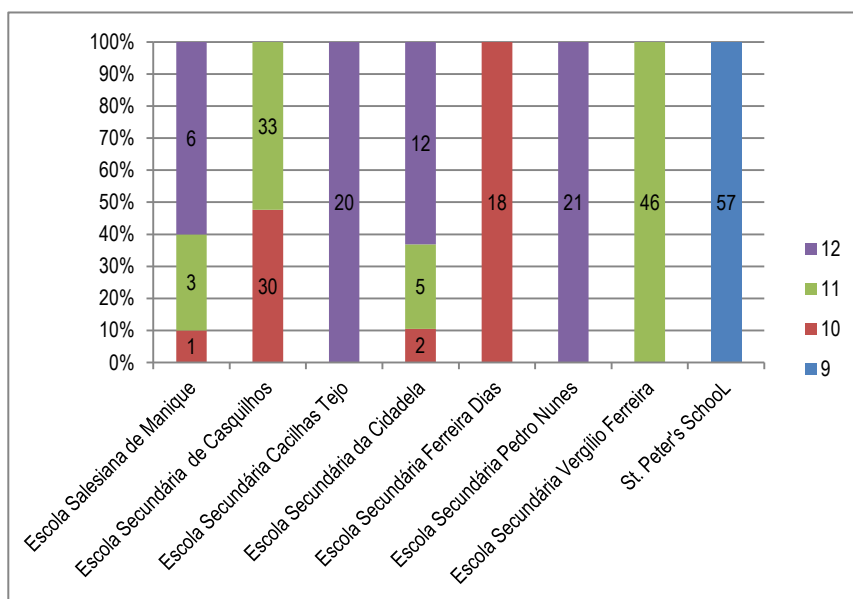
No que concerne à média de idades, esta situa-se em [16,5], fato que não surpreende, considerando que a gênese do projeto, se inscreve em torno dos estudantes do ensino básico e maioritariamente secundário.

Gráfico n.º 3 - Distribuição dos estudantes por escola segundo a média de idades



A análise do Gráfico n.º4 demonstra que, no que respeita à distribuição dos estudantes, por escola, segundo o ano de escolaridade, maioritariamente os estudantes envolvidos no projeto se situam ao nível do ensino secundário. Os anos de escolaridade com maior expressão, correspondem ao 11º ano, 87 (34,1%) seguido do 12º ano, 59 (23,1%) de escolaridade. Refira-se que no Colégio St. Peter's School as sessões integraram estudantes do 9º ano de escolaridade.

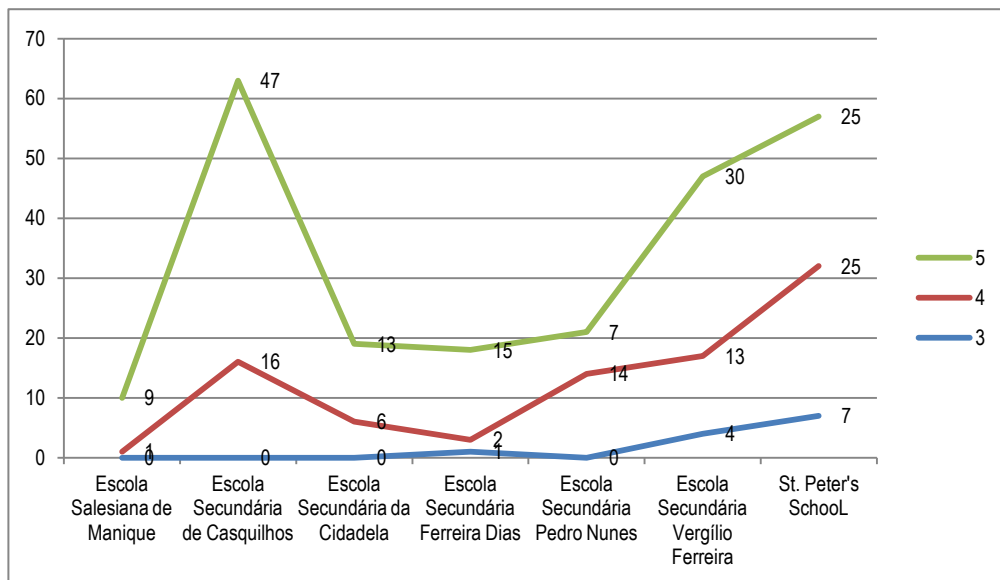
Gráfico n.º 4 - Distribuição dos estudantes por escola segundo o ano de escolaridade





Como se constata da leitura do Gráfico nº 5, no que diz respeito ao grau de importância da sessão, os resultados traduzem um score superior a 4 que corresponde a um nível “muito importante” e “importantíssimo”.

Gráfico n.º 5 - Distribuição dos estudantes por escola segundo o grau de importância da sessão



No que concerne aos aspetos considerados mais importantes pelos estudantes na sessão, passíveis de alterar comportamentos futuros, obtivemos três (3) categorias principais (Bogdan & Biklen, 1994): “Instruir para salvar”; “Treinar para salvar” e “Aprender a salvar”.

A primeira categoria “Instruir para salvar”; subdivide-se em duas dimensões: conteúdo muito importante e especificidades do conteúdo. A segunda categoria “Treinar para salvar”, enquanto categoria intermédia, organiza-se em torno de duas dimensões, centradas na demonstração e no treino de medidas de suporte básico de vida. A terceira categoria obtida, “Aprender a salvar”, integra diferentes dimensões que envolvem os atores num processo de interação, que permite aprender e capacitar para salvar vidas, apropriando e integrando assim o conceito de cidadão e cidadania.

Categorias Principais	Dimensões
Instruir para salvar <i>“Os conteúdos abordados...contribuem significativamente para a salvação de uma vida humana”.</i>	Saber como atuar para socorrer uma vítima
	Aquisição de conhecimentos sobre manobras de reanimação
Treinar para salvar <i>“Nesta sessão...a possibilidade dos alunos poderem praticar foi</i>	Demonstração prática de procedimentos



<i>bastante importante e motivador”.</i>	Treino de medidas de suporte básico de vida
Aprender a salvar <i>“Aprender como abordar uma vítima de modo a poder salvar a vida”.</i> <i>“Os novos conhecimentos fazem a diferença entre a vida e a morte”.</i>	Avaliar precocemente a situação de risco Capacitação para salvar vidas

A categoria principal (Bogdan & Biklen, 1994) que surge com maior expressão, é a categoria “Instruir para salvar”, assumindo maior valorização, por parte dos estudantes a importância do conteúdo para a aquisição de conhecimentos sobre manobras de reanimação, capacitando-os para uma intervenção segura no socorro a uma vítima.

Treinar para salvar, assume-se como uma categoria intermédia e evidencia a importância da demonstração prática com o modelo, bem como o treino de medidas de suporte básico de vida.

“Aprender a salvar”, cujas dimensões de análise se subdividem entre a aprendizagem sobre como socorrer uma vítima e a capacitação para salvar vidas através de simples gestos, concede a apropriação do conceito de cidadania por parte dos estudantes. Curiosamente, verificamos que tal como em outros estudos (Isbye et al, 2005), parece não existir diferença entre o nível de prestação técnica praticado por pessoas que frequentam formações de 24 minutos, com treino posterior, e pessoas que frequentaram formações, igualmente de SBV, com a duração de 6 horas, o que sugere que a duração das formações, não determina, por si só o processo de capacitação.

Antevê-se de alguma forma, um processo de co-capacitação, que se estrutura em torno de múltiplos fatores, nomeadamente a comunicação, a motivação, a interação, o treino, e capacidade de decidir de forma consciente, que constituem igualmente princípios inerentes à pedagogia e à educação para a saúde, e são estruturantes do conceito de cidadania.

Importa realçar a ideia que educar para a saúde não se reduz apenas à transmissão de conhecimento. Pelo contrário, a ênfase deve ser posta no próprio indivíduo, procurando considerar os seus valores, crenças, formas de atuar e vontade de aderir para adquirir comportamentos cívicos, ou seja, pressupõe que todos os intervenientes sejam sujeitos e agentes da sua própria aprendizagem. Nestes moldes, a educação para a saúde, pode, portanto, produzir alterações na forma de pensar; valorizar atitudes ou convicções, pode influenciar ou clarificar valores, podendo mesmo favorecer a adoção de condutas que ajudem a fazer a diferença enquanto ator social.

Atualmente, educação para a saúde não significa apenas alterações nos hábitos e comportamentos causadores de doenças, mas visa essencialmente a implicação das pessoas numa maior responsabilização pessoal nas opções relativas à saúde e ao bem-estar quer



individual, quer coletivo, apoiando-se cada vez mais na promoção de atitudes positivas. A educação para a saúde pressupõe assim uma educação para a vida.

É como uma escada pela qual é preciso subir, e em que cada degrau representa uma fase desse processo. Inicia-se com a comunicação, segue-se a compreensão dos factos, acredita-se que é necessário mudar algo e actua-se em conformidade, uma vez que se interiorizaram uma série de atitudes, habilidades e crenças que permitem adopção de um comportamento mais adequado (Rodrigues, 2005: p.48).

1.1.1. UM PROCESSO DE CAPACITAÇÃO

Partilhamos da opinião de Santos (2012), quando defende que educar para uma cidadania ativa constitui um processo emancipatório para motivar e mediar certas 'formas de subjectivação', onde a atividade do sujeito é fundamental na construção da sua identidade, numa lógica de construção pedagógica do sujeito pelo próprio sujeito mediada por educadores.

Assim, segundo a mesma autora torna-se necessário ensinar e aprender a cidadania.

A cidadania é uma cultura a construir e a educação é chamada a intervir nessa construção.

Relativamente ao tema e conteúdos abordados, a maioria dos estudantes considerou muito importantes, todas as temáticas, bem como a possibilidade de treinar os procedimentos demonstrados. Argumentam que o projeto motiva e capacita para uma intervenção mais segura para atuar em situações de emergência. Sentem-se diretamente implicados por poderem salvar vidas, assumindo uma co-construção desta responsabilidade, que consideram não ser apenas dos profissionais de saúde, mas sim de todos, numa vivência plena da cidadania.

Os resultados realçam a importância de reforçar estes projetos de intervenção junto da comunidade educativa, pela capacitação dos atores, numa perspectiva de cidadania e saúde.

As conclusões apontam para o desenvolvimento de uma consciência cívica visada num processo de capacitação para salvar vidas, enquanto conceitos integrativos e evolutivos em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.

Dubar, C. (1997). *A Socialização construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.



Dubar, C. (2003). Sociologie des groupes professionnels en France: Un Bilan Prospectif. In P. Menger (org.), *Les Professions et Leurs Sociologies* (pp. 51- 60). Paris: Éditions de la maison des Sciences de L'homme.

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

Hollenberg, J. (2008). *Out-of-hospital cardiac arrest*. Sweden: Karolinska Institutet.

Isbye, D. L.; Rasmussen, L. S.; Lippert, F. K; Rudolph, S. F. & Ringsted, C. V.(2006). Laypersons may learn basic life support in 24 min using a personal resuscitation manikin. *Resuscitation*, XXX, 1-8. doi:10.1016/j.resuscitation.2005.10.027

Rodrigues, V. (2005). Educar para a saúde: Uma estratégia de promoção da saúde.

Sinais Vitais, 59, 47-51.

Santos, M. E. (2012). Educação em cidadania/Educação pela cidadania/Educação para a cidadania. In: S. Gonçalves & F. Sousa (org). *Escola e comunidade. Laboratórios de cidadania global* (39-54). Instituto da Educação: Educa.

Sarmiento, M. J. (2000). *A lógica de acção nas escolas*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

FONTES:

Decreto-Lei n.º 220/2007, de 29 de maio. (2007, 29 de maio). Aprova a orgânica do Instituto Nacional de Emergência Médica, I. P. D.R. I Série, nº 103.

INEM (2009). *Instituto Nacional de Emergência Médica*. Obtido em <http://www.inem.pt/>

INEM (2011). *Manual de Suporte Básico de Vida - Desfibrilhação Automática Externa*. Lisboa: INEM.

INEM (2011). *Manual de Suporte Avançado de Vida*. 2ª ed. Lisboa: INEM.

Nolan, Jerry P. et al (2010). European resuscitation council guidelines for resuscitation 2010 Section 1. Executive summary. *Resuscitation*, 81, 1219–1276. doi:10.1016/j.resuscitation.2010.08.021

Nolan, Jerry P. et al (2010). Part 1: Executive summary. 2010 International Consensus on Cardiopulmonary Resuscitation and Emergency Cardiovascular Care Science With Treatment Recommendations. *Resuscitation* 81S, e1–e25. doi:10.1016/j.resuscitation.2010.08.002

Portugal. Ministério da Saúde (2013). *Plano nacional de saúde*. Lisboa: DGS.



UMA PROPOSTA SUPERADORA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTO-ORGANIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE OFICINAS DE JOGOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Anderson Patrick RODRIGUES I

rodriguesap_ufpa@yahoo.com.br

CEDF/UEPA

ALINE Silva FERREIRA I

linesilva_ferreira@hotmail.com

CEDF/UEPA

Karine SANTOS I kary_legal@hotmail.com

CEDF/UEPA

RESUMO

Historicamente o jogo é encontrado em todas as atividades humanas e pode ser analisado numa perspectiva cultural, estando inserido nos costumes dos diferentes povos do planeta. Conforme as diferentes manifestações culturais, os jogos apresentam expressões e características próprias (na linguagem, no conhecimento, na arte, na poesia, etc.). Partindo do pressuposto de que boa parte dos alunos do turno da noite da EJA é integrante da classe trabalhadora, a intervenção do conteúdo Jogo, orientado pela abordagem Crítico-Superadora, se faz extremamente importante, ao passo que atividades desenvolvidas visando à coletividade e a integração, servirão como um meio de debater a importância da união de classe entre esse público. Esta pesquisa, portanto, tem por objetivos debater os percursos da EJA no Brasil e apresentar uma proposta diferenciada para o trabalho com jogos nas aulas de Educação Física da EJA, buscar a valorização das identidades individuais e coletivas e a ressignificação da Educação Física enquanto disciplina curricular da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. EJA. Pedagogia Crítico-superadora.



INTRODUÇÃO

Acreditamos que no processo de constituição de uma sociedade igualitária, democrática e justa, concebendo a educação como um direito inalienável de todos os seres humanos, esta deve, portanto, ser ofertada a toda e qualquer pessoa, independente de classes social e faixa etária.

Discutir a Educação de Jovens e Adultos é um exercício que envolve posicionamento político, e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ocupa maior número de adeptos que o Ensino Regular, esse fenômeno se observa pela urgência formativa, como pode ser observado nos estudos de Gomes e Carnielli (2003), no qual apresenta a localização e representação estatística que mostra o crescente nível de matrícula nesta modalidade:

As estatísticas educacionais dos últimos anos parecem corroborar a velha tese do esvaziamento do ensino regular pela educação de jovens e adultos, em que pesem as grandes mazelas apontadas pelo corpo de pesquisas mencionado. Com efeito, de 1997 a 2001, o ensino médio regular teve aumento de 31,1% a matrícula; os cursos presenciais de nível médio com avaliação no processo, educação de jovens e adultos, 152,6%, e os cursos preparatórios para exames, 618%. [grifos do autor] (Gomes, Carnielli, & Assunção, 2002, apud Lira, 2008).

O que compreendemos com esses dados é o imediatismo desses jovens em inserir-se no mercado de trabalho em detrimento aos estudos, ou seja, presa-se mais a certificação que a educação real desses trabalhadores, que em vez de estarem a atuar como parte constituinte do projeto histórico da sociedade a que fazem parte, afim de superar a atual situação educacional do país, endossam a precarização e a desfasagem do ensino.

Dentre as disciplinas curriculares da EJA, chama-nos a atenção a desobrigatoriedade das aulas de Educação Física para os alunos desta modalidade de ensino. Isso porque a maioria dos estudantes desta modalidade está atendendo aos requisitos necessários para que a prática da Educação Física seja facultativa, dentre elas, ter filhos, ter mais de 30 anos e trabalhar no mínimo 6 horas por dia. Um fator ainda mais atenuante é a falta de preparo dos professores para trabalhar com este público, visto que é um grupo especial que deve ter um trato diferenciado, sem, no entanto, privá-los das diversas atividades da nossa Cultura Corporal. Professores que não dão o devido valor a formação de seus alunos das turmas da EJA acabam desestimulando ainda mais esses alunos e colaboram para a manutenção da evasão escolar, manipulada pelo sistema.

A abordagem de uma nova metodologia de trabalho dos temas da Cultura Corporal com este grupo se faz importante, não só para mudar a realidade destas pessoas e torná-las mais críticas a respeito do que ocorre a sua volta, mas como forma de ressignificar a Educação e a Educação Física escolar nesse setor. Este trabalho, portanto, é resultado de uma análise bibliográfica voltada para o debate sobre os percursos da EJA no Brasil e busca uma proposta diferenciada para a Educação Física da EJA, através do trabalho com jogos para ser aplicada no primeiro semestre de 2014 com alunos da escola “Dr. Mario Chermont”, situada no bairro da Cremação, periferia da cidade de Belém do Pará, no Brasil; cujo ojetivo é tornar as aulas mais atrativas para esse público e desenvolver, de forma lúdica, a valorização das identidades



individuais e coletivas e a ressignificação da Educação Física enquanto disciplina curricular da EJA.

1. EJA: REALIDADE E PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

1.1. HISTÓRICO

Este recorte histórico se inicia no fim da década de 1940, onde o término da Segunda Guerra Mundial contribui para a instauração de uma visão mais democrática de mundo. Segundo Pereira (2007: 54) “Essa conjuntura internacional interferiu nas mobilizações nacionais da época, que acabaram dando ênfase ao movimento pela educação das massas”. Ao passo que se buscava o crescimento econômico e social, houve também a necessidade de criar políticas de educação de base. Neste período surgem as campanhas de alfabetização de jovens e adultos para fazer o ajustamento da população a esta nova realidade, principalmente a população rural.

Segundo Freire (2006: 115), o governo de Juscelino Kubitschek “[...] mostrava-se preocupado com a miséria do nosso povo [...]”; o que demonstra as preocupações pela educação desse governo. Nesse período ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de jovens e Adultos, em 1958, onde os educadores manifestaram diferentes posições acerca da educação. Paulo Freire apresentou uma proposta de educação para a liberdade, através da tomada de consciência crítica.

[...] Afirmava que só se faria um trabalho para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse sobre – verticalmente – ou para – assistencialmente – o homem, mas com o homem, com os educandos, com a realidade (Freire, 2006: 124, grifos do autor)

Foi nessa época também que surgiram várias discussões sobre a questão do preconceito contra o analfabeto e a luta para que não fosse visto como ser social incapaz e deficiente.

A liberdade de expressão e a efervescência política dos primeiros anos da década de 1960, características dos últimos anos do governo de Kubitschek, “contribuíram para que estudantes, intelectuais, educadores, políticos etc. buscassem a construção de um projeto político que possibilitasse a superação e a dominação do capital sobre o trabalho” (Pereira, 2007: 55).

Nesse contexto, a proposta educacional de Freire, pautada nos princípios da Educação Popular, onde, segundo Pereira (2007), o homem é capaz de modificar a sua situação de homem objeto para um homem atuante e transformador da história. No entanto, em 1964, com o golpe militar, foram barrados todos os avanços populares, sendo que esta proposta também foi esquecida.

As ideias políticas discutidas dentro dos grupos que defendiam a educação popular poderiam dificultar o processo de dominação pretendido pelo governo, pois “[...] os programas promovidos a partir do início dos anos 60 apareciam como um perigo para a estabilidade do regime, para a prevenção da ordem capitalista” (Paiva, 1987). Principalmente por apresentarem práticas conscientizadoras e críticas.



Entre os grandes movimentos de alfabetização da época, o Movimento de Educação de Base (MEB), foi o único que se manteve em funcionamento, devido estar ligado ao MEC e a igreja católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no entanto todo o seu material didático e metodológico foram revisados.

Freire passou a incomodar por sua luta incessante pela democracia do conhecimento, e suas ideias de que a educação poderia mudar o mundo.

Paulo Freire e muitos outros educadores brasileiros sabiam que a educação não muda o mundo. Mas a educação ajuda a mudar as pessoas. E ela muda as pessoas ensinando elas a ler melhor, a saber pensar melhor, a saber julgar melhor o que está acontecendo, a saber agir melhor, juntas, uma ao lado das outras. E assim, as pessoas que sabem ler palavras lendo o mundo haveriam de saber mudar o mundo. Saberiam como fazer um mundo melhor para a vida de pessoas mais felizes (Brandão, 2001: 42).

E suas ideias se espalhavam rapidamente pelo Brasil, tão logo foi taxado de comunista, subversivo e, em seguida, exilado com tantos outros brasileiros. No ano de 1967, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), projeto no qual o objetivo era erradicar o analfabetismo em 10 anos, este ia totalmente de encontro às ideias propostas por Paulo Freire, incentivando a adaptação da população a vida moderna, sem uma análise crítica sobre a ordem vigente.

Posteriormente, nos anos 80 o MOBRAL foi extinto pelo Governo Federal, sem ao menos consultar seus educadores, e foi substituído pela Fundação Educar, que, no entanto, não dispunha dos mesmos recursos. No ano seguinte, o Brasil vive uma mudança política muito significativa, com a implementação da política neoliberal, através da desobrigação do Estado de suas responsabilidades e entregando-as ao setor privado, ou seja, inclui-se neste contexto, a educação.

Já nos anos 90, na cidade de São Paulo, o professor Paulo Freire, foi convidado a assumir a Secretária Municipal de Educação da Cidade, cria o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), no qual ele retomou e atualizou os princípios da educação popular, sendo utilizada em diversos Estados e Municípios com governos do país.

Após a Conferência Mundial sobre Educação pra Todos, ocorrida em Jomtiem (Tailândia), o Brasil criou o Plano Decenal de Educação para Todos, para por em prática os compromissos assumidos durante a conferência. Aprovado em 1993, trouxe uma análise da situação da educação no país e traçou objetivos para erradicar o analfabetismo em dez anos. No entanto, como tantas outras propostas elaboradas, esta também não conseguiu atingir seus objetivos.

O início desta década também foi marcado pela extinção da Fundação Educar, substituta do MOBRAL, deixando o país sem propostas claras para EJA. Mesmo com a aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (9394/96), a EJA ainda é pouco discutida. Uma das reais preocupações da LDB, através da mudança da idade mínima de supletivos de 18 para 14 anos, é acelerar o fluxo escolar, ou seja, aumentar o numero de concluintes do Ensino Fundamental.



Somente em 2003, durante o início do governo Lula, é que a Educação de Jovens e Adultos foi considerada uma prioridade do governo. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, além da criação do projeto Brasil Alfabetizado.

Muito ainda precisa ser feito para a melhoria da realidade da EJA, pois a prioridade não deve ser somente a alfabetização, mas sim ser baseada em uma educação permanente, de instrução para a vida.

2. REALIDADE

Ao discutir a Educação de Jovens e Adultos se faz relevante a reflexão a respeito da atual reconfiguração do mundo do trabalho, questionando suas influências na organização dos trabalhadores. Pois temas emergentes estão sendo postos de lado e o rico conhecimento da Cultura Corporal relegado a esse público.

Pedroso (1996) procura compreender em sua dissertação, a prática da Educação Física com o aluno trabalhador e conhecer as opiniões dos atores do processo. O resultado da pesquisa é alarmante, indicou um desconhecimento por parte do professor de Educação Física ao lidar com o aluno trabalhador:

O trabalho enquanto fenômeno humano não interfere na prática pedagógica deste profissional, tanto no planejamento geral quanto no conteúdo ministrado, isto é, a ligação da escola com o mundo do trabalho do aluno não acontece (Pedroso, 1996, apud Haddad, 2002, p.75)

Ainda se faz necessária, tal qual já anunciava Paulo Freire, a busca de novas práticas educativas que nos fazem refletir:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (Freire, 1996: 59).

Temos que destacar também as ações das universidades na formação do educador para o público da EJA. Os trabalhos analisados por Machado (2000) dão o sinal de alerta para a capacitação, através de treinamentos, cursos, que se mostram ineficientes para atender as demandas de discussões que permeiam o universo da Educação de Jovens e Adultos. A autora afirma que “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão” (idem, 16), sendo fundamental considerar nestes espaços a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos.

Tomando a Pedagogia da Esperança de Paulo Freire, que considera que “não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 1992: 10-11), enquanto educadores não podemos nos acomodar, e sim tomar partido da importância que deve-se dar a esse público valioso de se trabalhar, onde as possibilidades de debate são ricas em diversidade e apontam diferentes dimensões: socioeconômicas, étnico-raciais, orientações sexuais, a inclusão de pessoas com deficiência e das experiências e expectativas de vida dos indivíduos em torno do processo de escolarização da EJA. Experiências que são pouco ou quase nunca exploradas no ambiente escolar.



Nesse contexto Sergio Haddad (2002) considera que não se deve esquecer o caráter histórico de luta pelo direito à educação básica de qualidade, intimo ao campo educativo da EJA através de suas conquistas.

Mesmo a EJA estando cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, isto não a isola ou não parece poder isola-la do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares sobre a necessidade de se pensar numa educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos (idem: 16).

A solução para uma prática consolidada em discussão crítica pode estar relacionada à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos. Na conscientização o sujeito torna-se capaz de perceber criticamente a unidade dialética entre ele e o objeto (Gadotti, 1989).

Analisando os autores aqui já citados, concordamos com Silva (2009):

Compreendemos que o campo educacional da EJA não se esgota nos preceitos legais, nos processos de transmissão de conteúdos e na redução à escolarização. Adota-se, nesse trabalho, a concepção da EJA como direito das pessoas jovens e adultas. Porém, esse direito não se constrói no vazio. Ele faz parte de lutas históricas de sujeitos coletivos os quais apresentam identidades, subjetividades e singularidades (2009: 213).

Os estudos sobre a EJA apontam para uma tomada de direito, que perpassa por lutas, concepções divergentes e por formas de regulamentação do Estado. No entanto, as “pessoas jovens e adultas” não podem ser consideradas um contingente homogêneo, indiferenciado, pois estes possuem lugares sociais, identitários, de raça, gênero e orientação sexual diversificado. Estas questões não são discutidas nos textos legais e encontram-se abordadas de forma ainda muito incipiente pelos próprios teóricos do campo, como aponta Silva (2009).

3. A TEORIA PEDAGÓGICA CRÍTICO-SUPERADORA E O ENSINO NA EJA

Concepção criada por um coletivo formado por seis grandes autores na área da Educação Física, sendo a principal mediadora da concepção, a professora Celi Taffarel, no ano de 1992. Proposta desenvolvida a partir de análise atrelada ao poder em nossa sociedade. Embasada no materialismo histórico-dialético de Marx, possui a finalidade de acrescentar ao professor de Educação Física durante sua formação e após a mesma, devendo ser um educador comprometido com o projeto político pedagógico da escola.

Em uma conjuntura na qual os rumos da sociedade são ditados por interesses de classe, mais explicitamente da classe dominante, essa teoria surge como uma pedagogia emergente, que busca orientar a prática pedagógica dos professores na resistência contra-hegemônica.

Nessa perspectiva é preciso apreender que educação física vai além dos movimentos físicos, que sua nova concepção possibilita um diálogo em que há possibilidades de uma transformação social entre sujeitos, pois compreende-se que no cenário das aulas, aluno e professor são polos educativos e, por conseguinte, aprendem a medida que ensinam (Paulo Freire, 1989).



Nesse sentido, a ideia central não é somente dar subsídios para os alunos, mas também para os educadores para que juntos consigam fazer uma leitura crítica da realidade em que estão inseridos e dos elementos da cultura corporal, como a dança, o jogo, as lutas e também o esporte. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), esta forma de organizar do conhecimento não desconsidera os elementos técnicos e táticos, porém não os tornam únicos na aprendizagem.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos- a emancipação - negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Coletivo de Autores, 1992: 40).

Na concepção Crítico Superadora, não se ministra uma aula somente para o aluno aprender o jogo pelo jogo, o esporte pelo esporte, ou a dança pela dança, entretanto, todos os conteúdos da expressão corporal necessitam de uma diferenciação metodológica, partir do objetivo onde as temáticas sejam historicamente e criticamente abordadas e aprendidas na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente, e ainda serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o educando.

Tal orientação está voltada desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, não englobando especificamente a Educação de Jovens e Adultos. Apesar de que nesta modalidade de ensino os alunos estão sendo alfabetizados, podendo ser levado em conta que os mesmos conteúdos podem ser aplicados a ambos os grupos, a realidade em que cada um se encontra deve ser analisada. Por exemplo, devido à influência do neoliberalismo na concepção pedagógica, esta vem se tornando cada vez mais técnica, objetivando o preparo dos indivíduos ao mercado de trabalho.

Em contrapartida, os alunos da EJA, em sua maioria já estão incluídos nesta realidade. Diante disso, é de extrema importância buscar uma formação que faça com que este aluno possa entender a realidade em que vive, tenha condições de criticá-la e saiba organizar-se para luta por seus direitos.

De acordo com Meszáros, a emancipação humana é o objetivo central dos que lutam contra a alienação e a intolerância, que seria alcançado através da educação. No entanto, esta ferramenta vem sendo utilizada para legitimar os interesses da classe dominante, além de fornecer mão de obra qualificada às indústrias. Mas,

Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos, para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos retificados do capital? (Meszáros, 2008: 48).

É importante ressaltar que este conhecimento venha carregado de um teor crítico e que faça com que, como diz Freire (2012), compreendam o mundo de opressão em que vivem, para que



assim, tendo noção de sua realidade opressora, lutem para deixarem de ser oprimidos e sejam homens sedentos de luta pela sua permanente libertação.

Quanto mais for levado a refletir sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais "emergerá" dela conscientemente "carregado" de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (Freire, 2012: 23).

Para muitos a educação e a decorrente conscientização resultante da mesma é capaz de levar o povo ao anarquismo, no entanto, o conhecimento contribui para que estes possam inserir-se no processo histórico, evitem os fanatismos e impeçam que o indivíduo se adapte somente à sociedade.

4. PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UM BLOCO DE AULAS UTILIZANDO A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Somos conhecedores da importância do jogo como ação pedagógica na escola, desde que este esteja inserido dentro de um planejamento educacional, pois de acordo com Freire (1989), num contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em um instrumento pedagógico, em um meio de ensino.

Para Huizinga (2000) o jogo ultrapassa as explicações biofisiológicas, ele o encara como uma "função significativa" agregada de um sentido. Ainda segundo o autor:

No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo. (Huizinga, 2000:4).

Os jogos utilizados para construção dessas oficinas são clássicos, já bastante conhecidos, porém o desafio do aproveitamento no contexto educativo é dar ênfase ao conhecimento adquirido com as finalidades de cada jogo. Como aponta o Coletivo de Autores (1992):

Uma nova compreensão da Educação Física implica considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagogicamente necessário para sua assimilação (Coletivo de Autores, 1992: 64).

Levando-se em consideração que o tema proposto é a auto-organização, os jogos escolhidos fazem-nos refletir sobre temas antitéticos, Individualismo x Coletivismo, Competição x Cooperação, Poder/Hegemonia x Submissão. Neste sentido, a diversidade de opiniões recai sobre uma ponderação: apesar das concepções dos alunos serem heterogêneas, a condição e posição social do grupo são bem homogêneas. São todos proletariados e/ou filhos da classe trabalhadora. Portanto, em meio ao que já foi exposto anteriormente, faz-se necessário trabalhar a consciência de classe nessas turmas. Ponderando o que diz o Coletivo de Autores (1992, p. 65):



Na organização do conhecimento, deve-se levar em consideração que as formas de expressão corporal dos alunos refletem os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes no âmbito de sua vida particular, de seu trabalho e de seu lazer .

As relações sociais podem trabalhadas através do Jogo, pois como traz o Coletivo de Autores (2009: 65) “O Jogo [...] é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”. É neste sentido que procuramos através desses jogos fazer emergir discussões acerca de temas sociais pertinentes, através dos sentidos e significados do Jogo, e principalmente, dos discursos/temas por traz de cada jogo. Afinal o jogo vazio, recreacionista e sem conteúdo deve ser combatido em toda e qualquer aula de Educação Física.

4.1. JOGOS PROPOSTOS PARA A OFICINA:

A) BATALHA NO AR

O professor é o mediador e forma dois times em número desigual, por exemplo, um time com três alunos e o outro com dezoito. Cada aluno receberá um balão que deverá ser enchido. Ao comando do professor os alunos deverão jogar seus balões contra o time adversário, os times não poderão deixar o balão cair em sua linha de campo de jogo.

Quando o time de menor número identificar a dificuldade do jogo e reclamar como professor, o professor começa a limitar a movimentação do time oposto, de menor número, deixando evidente sua privilegiação ao time de menor número. O que gerará indignação do maior time e este se verá obrigado a tomar uma posição diante do fato. Após a tomada de posição pelo grupo prejudicado, a brincadeira assume seu caráter realístico e o professor passa então a instigá-los ao debate sobre as situações em que já passaram ou passam pela mesma situação vivida nesta brincadeira.

Materiais: balões coloridos

Tempo: 20 a 30 minutos.

B) A FUGA DOS QUADRADOS

Marcar 3 quadrados com fita crepe no chão, separados com uma distância de mais de dois metros entre um e outro. A turma é dividida em três grupos, estes posicionados dentro de cada quadrado onde o primeiro grupo deverá ter os olhos vendados, o segundo grupo deverá amarrar as pernas de seus componentes, e o terceiro deverá vender a boca não podendo emitir nem um tipo de som. O grupo todo NÃO PODE SABER que quem recebe as instruções é somente o grupo 3 - dos mudos. Eles (os mudos) devem conseguir passar para os outros dois grupos o objetivo de cada atividade.

O desafio do terceiro grupo, portanto, é fazer com que no tempo determinado pelo professor todo o grupo esteja no seu quadrado. Só que para isto existem algumas regras que vocês têm que seguir (ver instruções).

Observações: Ao lado do Quadrado dos cegos devem ter dois tapetes (um de cada lado) posicionados no chão, sem que os mesmos percebam.



Instruções

- Você está no quadrado número 3, os cegos estão no quadrado número 1 e os “pés amarrados” no quadrado número 2.
- A sua missão é, sem falar nada, fazer com que no tempo determinado pelo facilitador todo o grupo esteja no seu quadrado. Só que para isto existem algumas regras que vocês têm que seguir:
- Esta folha não pode, jamais, sair do quadrado em que está.
- A única maneira de atravessar de um quadrado para outro é fazendo-se uma ponte com os tapetes que estão ao lado dos cegos.
- Ninguém pode sair de dentro dos quadrados, a não ser quando estiver nos tapetes, atravessando de um para outro.
- Só os cegos podem pegar e manipular os tapetes.
- O pé amarrado só pode atravessar a ponte se fizerem dupla com um cego (um pé amarrado-um cego), que servirá de apoio para que este possa pular.
- Tanto os cegos quanto os pés amarrados só podem passar para o seu quadrado (3) se todos já estiverem no quadrado 2.
- A cada vez que alguém não seguir uma das regras acima o facilitador vai falar "quebra de protocolo", a pessoa tem que voltar para onde estava e o grupo perde um minuto no tempo total para chegar à meta do jogo.

Materiais: Fita Crepe, Vendas e Tapete

Tempo do desafio: 30 minutos ou mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este artigo, esperamos contribuir com mudanças no cenário no qual a Educação Física está sendo trabalhada na EJA, pois é real a necessidade de uma formação crítica e ativa para que estes estudantes entendam a realidade em que vivem e possam lutar para modificá-la. Além disso, espera-se mostrar a verdadeira importância da Educação Física, que além do trabalho com o corpo, também contribui para o exercício do diálogo, da reflexão coletiva promovendo o senso crítico. Por si só esses elementos contribuem com a transformação e a criação de novas possibilidades de vida. A auto-organização dos alunos trabalhadores deve ser um desafio presente nas aulas de Educação Física, não só na EJA, mas também nas outras modalidades de ensino. A urgência de confrontar os alunos com sua realidade em meio às mazelas sociais é justamente conscientizá-los de que são parte constituinte na formação do projeto histórico de sociedade e elevar a educação ao único meio capaz de tornar humano os seres humanos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brandão, C. R. (2001). *História do menino que lia o mundo*. 3. ed. Veranópolis, RS: ITERRA.
- Castellani Filho, L. et al (2009). *Metodologia do ensino da Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- Coletivo de Autores. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- Sérgio Haddad (Coord.) (2002). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- Freire, P. (1989) *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, A. M. A. (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, São Paulo: Villa das Letras.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia do oprimido*. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Gadotti, M. (1989). *Convite à leitura de Paulo Freire – Série Pensamento e Ação no Magistério*. São Paulo: Editora Scipione.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Bomtempo.
- Lira, N. J. P. de. (2008). *Educação Física: realidade e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe.
- Machado, M. M. (2000). A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: *Reunião Anual da ANPED Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1822t.PDF>>. Acesso em: 08 JULHO 2013.
- Paiva, V. (1987). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- Rezende, L. B. V. (2005). *A utilização da pedagogia crítico superadora na educação física fora da escola, o projeto "Sou feliz ensino Educação Física*. In: IX EnFEFE- ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, Niterói. *Anais do Encontro Fluminense de Educação Física Escolar*, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 81-84. Acesso em maio, 10, de 2012 em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-utilizacao-pedagogia-critico-superadora-educacao-fisica-fora-escola-o-projeto-sou-feliz-ensino-educacao-fisica>
- Silva, N. N. da. (2013) *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais*. Acesso em maio, 12, de 2013 em: http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/natalino_neves2.pdf

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: ENTRE O DESÍGNIO FUNCIONALISTA E A REALIDADE AFETIVA E SIMBÓLICA

Patrícia RIBEIRO | pdce11028@fpce.up.pt

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

RESUMO

Aos educadores e formadores de adultos atualmente estão lançados reptos inadiáveis, sendo um dos mais importantes estar com as pessoas e não agir sobre as pessoas. Para que o trabalho de educadores e educandos possa constituir-se como um trabalho não alienado, será importante contrariar uma certa subordinação funcional da educação à racionalidade económica e apostar numa educação comprometida com o humano, que se afaste de lógicas meramente reprodutivas e alienantes. Para além de uma contextualização teórica sobre a acção dos formadores de adultos apresenta-se os resultados de uma investigação conduzida no Mestrado em Educação e Formação de Adultos, na qual foram entrevistados formandos de uma tipologia específica de formação – Formação para a Inclusão – sobre as suas vivências nesse contexto. Conclui-se que as vivências, os sentidos, experiências e significações, as relações e aprendizagens desenvolvidas pelos formandos na formação permitem perceber que existe uma clara valorização do domínio relacional e da rutura com lógicas de confinamento e atrofia social que caracterizam a sua rede de relações, permitindo perspetivar a formação como um espaço de afectividade e de relacionamentos interpessoais.

PALAVRAS-CHAVE: formadores de adultos, afetividade



INTRODUÇÃO

Atualmente parece existir um discurso que assenta na ideia de que os adultos pouco escolarizados são portadores de um défice, de saberes e competências, que só pode ser ultrapassado através da frequência de modalidades de educação e formação baseadas no modelo escolar.

A análise crítica das políticas e das práticas de educação e formação dirigidas a adultos pouco escolarizados, assim como a auscultação dos próprios adultos, permite-nos reequacionar o discurso sobre esta problemática, num contexto em que, no plano político, se apela à aprendizagem ao longo da vida (Cavaco, 2008).

É neste sentido que se considera importante perceber quais os reptos colocados aos educadores e formadores de adultos, bem como o tipo de adesão e a perceção que os adultos têm dessa formação e relações. Será que um processo que se inicia como uma obrigação poderá, a partir da relação com os diferentes atores, nomeadamente os formadores, constituir-se como contexto de devolução de poder relativo sobre si?

Esta comunicação apropria-se dos resultados da investigação conduzida pela autora no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, começando por se reflectir teoricamente sobre as formas como se têm interligado e convivido na formação as tensões entre os seus desígnios mais funcionalistas, que tendem a associar a inclusão a práticas de promoção de empregabilidade, e uma realidade afetiva e simbólica, visível em fatores de natureza psicológica e social que, muitas vezes, contribuem para uma “adesão” significativa dos formandos à formação. Num segundo momento apresentam-se alguns testemunhos recolhidos junto de formandos em processos de “Formação para a Inclusão”, que ilustram a forma como estes “atores principais” valorizam as relações criadas no “palco” da formação.

1. ENTRE O DESÍGNIO FUNCIONALISTA E A REALIDADE AFETIVA E SIMBÓLICA

1.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A escola e os espaços educativos em geral têm contribuído, através de uma relação pedagógica marcada pelo modelo instrucionista, para o desaparecimento do sujeito, tratando os alunos e formandos como objetos de uma “*educação bancária*” (Freire, 1975). As práticas reflexivas e de intervenção desenvolvidas no campo da formação também parecem continuar a ser predominantemente estruturadas por um “discurso” teórico e epistemológico profundamente normativo, gestionário e funcionalista (Correia & Matos, 1996).

A indicação de beneficiários de determinadas prestações sociais para a frequência de formação certificada que se tem vindo a observar na sociedade portuguesa poderá não estar a contribuir para aquilo a que se propõe enquanto política de ativação, ou seja, para o aumento da participação ativa desses beneficiários. De facto, muitas vezes acaba por funcionar em sentido inverso, ou seja, despoletando processos de resistência à formação. Muitas vezes apenas motivados a participar para que não deixem de lhes ser atribuídos os subsídios sociais a que têm direito, os beneficiários, agora também formandos, acabam por se desinteressar do



desenho do seu percurso formativo, deixando a cargo de outros agentes a construção daquilo que, por direito, devia ser por si definido (Oliveira, 2004).

A formação, porém, deve ser pensada considerando as descontinuidades da existência que, ainda mais que as transformações impostas pela sociedade atual, não acontecem sem choque. A formação pode e deve intervir como retomada do curso da vida. Ela necessita de contribuições, de suportes, até mesmo de “próteses”.

Aos educadores e formadores de adultos atualmente estão lançados reptos inadiáveis, sendo um dos mais importantes estar com as pessoas e não agir sobre as pessoas, ou seja, acompanhar projetos e trajetórias de vida mais do que meras inserções na vida profissional (Azevedo, 2010). Cabe aos educadores e formadores de adultos assumirem funções de orientação e animação, de forma a ajudar os adultos a construírem os seus percursos formativos e não imporem decisões sobre as opções e rumos a tomar (ibd.). Assim, não se deverá confundir o trabalho de ajuda aos adultos a dar forma à sua vida, independentemente das circunstâncias, com um trabalho de assistência (Dominicé, 2006), que poderá pôr em causa a participação efetiva dos indivíduos. Quando o adulto se aflige para dominar as exigências de um projeto ou em conduzir sua vida, é bom que ele possa dispor de apoio para realizar o que pretende ou para se retomar.

A “neutralidade ativa” que muitas vezes é adotada pelos formadores caracteriza-se, com efeito, por induzir um trabalho de interpretação realizada numa relação que não é de observação, mas de escuta mútua. Os conceitos e sistemas teóricos de referência inserem-se neste contexto comunicacional, segundo Correia e Matos (1996:342), como elementos de uma

compreensão antecipada cuja eficácia estratégica se define pela sua eficácia comunicacional (...) pela sua capacidade de induzirem relações objectivantes e reflexivas do grupo de formação consigo próprio, com os seus elementos e com as suas produções históricas e projectuais.

Para que o trabalho de educadores e educandos possa constituir-se como um trabalho não alienado, será importante contrariar uma certa subordinação funcional da educação à racionalidade económica e apostar numa educação comprometida com o humano, com o social, com o ambiental, que se afaste de lógicas meramente reprodutivas e alienantes e que permita compreender como os adultos integram e perspetivam nas suas vidas e nos modos de ação individual e coletiva práticas de educação formal, não formal e informal.

De facto, tem-se vindo a reconhecer e a atribuir à educação informal, uma crescente importância, uma vez que se constitui como o núcleo em torno do qual se procura restituir o sentido e pertinência da formação intencional (Correia e Matos, 1996). O reconhecimento da importância da formação informal tem sido, com efeito, acompanhado pela produção de modelos de inteligibilidade das práticas formativas onde o informal não desempenha um papel subsidiário, mas estruturante: é em torno dele que se tende a definir o sentido e a pertinência da formação intencional (Correia, 1992).

Tendo em conta a conceção de Correia (1998) o mais importante a ter em conta quando se analisa a questão da participação na formação é a trajectória dos formandos e não a intervenção dos formadores, pelo que o adulto, sujeito da formação, não será considerado como alguém carente, como o objecto da formação, mas, antes pelo contrário, como um adulto que, por ser experiente, em todas as experiências da sua vida aprende consigo próprio.



De facto, segundo esta abordagem, a experiência de quem aprende deveria constituir-se como ponto de partida e de chegada dos processos de aprendizagem, pelo que a valorização das experiências no contexto da formação e da aprendizagem dos adultos apela a uma interação entre saberes teóricos, saberes processuais e saberes práticos, estruturados por um ciclo recursivo entre uma via simbólica e uma via material de aprendizagem (Costa & Silva, 2000).

A troca de experiências entre os grupos informais nos contextos formativos (semelhante ao que acontece no contexto escolar) desenvolve-se segundo um registo afetivo ou instrumental no interior de uma organização orientada para produzir um registo de interpretação de natureza cognitiva. Mas são estas condições materiais e simbólicas que sugerem que

nem o trabalho de formação pode ser definido a partir da interioridade das situações que ele promove e onde ele se desenvolve, nem tão pouco os efeitos por ele produzido se inscrevem diretamente na lógica que preside ao seu desenvolvimento (Correia e Matos, 1996: 340).

Analisando trabalhos de investigação nesta área desenvolvidos por Amaro (2009) e Soares (2009) percebe-se que, muitas vezes, à medida que os formandos “impelidos” à formação vão sendo integrados e se integrando no processo formativo, vão contactando com narrativas e se vão narrando, emergem fatores de natureza social e psicológica que os incentivam de facto a “aderirem” à formação, permitindo-lhes integrarem grupos e, dessa forma, colmatar o isolamento e solidão pessoal em que a maior parte se encontra. Mesmo para aqueles que se disponibilizam a percorrer respostas formativas, no sentido de enriquecer o seu reportório de competências, constata-se nestas investigações que a formação é frequentemente valorizada não apenas pela aprendizagem que permite, mas também pelo efeito que esta desencadeia ao nível do reforço da autoestima e da autoconfiança. O alargamento dos círculos de sociabilidade é igualmente valorizado. O efetivo envolvimento dos beneficiários de prestações sociais na construção de um projeto faz com que, muitas vezes, seja interrogada a acomodação a modos de vida interiorizados e exteriorizados ao nível das suas práticas. Porque, muitas vezes, no plano simbólico e das identidades, as pessoas e as famílias em situação de exclusão social desenvolvem uma autoimagem desvalorizada, têm mais dificuldade em aceder e processar informação, não possuem o capital simbólico e as disposições organizativas indispensáveis para reivindicar autonomamente os seus direitos, orientando-se muitas vezes para a necessidade de sobrevivência quotidiana sem condições para conduzir uma ação estratégica. Assim, é frequente que se acomodem à sua condição, se desmotivem e percam, se alguma vez as tiverem possuído, competências pessoais básicas para a participação social (Capucha, 2010).

Assim, a formação parece ter um papel fundamental para estes indivíduos, que frequentemente a valorizam não fundamentalmente por aspetos relacionados com o desenvolvimento de novas aprendizagens, mas por fatores pessoais e relacionais que quebram com o isolamento, com o fechamento dos círculos de relacionamento e com a descrença nas capacidades individuais (ibd.). O sentido estratégico da formação, isto é, a sua “formatividade”, parece estar, assim, intimamente relacionado com a transformação que ela pode promover dos elementos da rede de relações e significados em que o sujeito se inscreve e da natureza dos seus vínculos (Correia e Matos, 1996).



Os espaços de formação são espaços complexos de interação social por excelência, espaços de relação e de comunicação, nos quais “habitam” vários protagonistas de processos relacionais variados, que exigem uma comunicação estável e facilitada por uma linguagem comum (Bastos & Ferreira, 2009). Há, assim, um conjunto complexo e dinâmico de interações inter e intra formativas, resultante dos diversos protagonistas (grupos) que (com)vivem no espaço de formação, que se torna, de facto, uma organização comunicativa. É, simultaneamente, uma organização do sujeito e uma organização da comunicação. Uma organização construída e valorizada pelas relações e idiosincrasias dos seus membros que valoriza o pensar, o agir e o refletir autónomo da agência humana.

Na formação de adultos o diálogo construtivo tende para a simetria - os interlocutores, formadores e formandos, pelas suas experiências variadas, pelas suas maneiras diferentes de analisar os problemas, esclarecem-se mutuamente, organizam confrontos de opiniões, descobrem a relatividade dos seus juízos e encaminham se para a pesquisa, não de uma verdade que seria imposta por um deles, mas de um sentido a dar à sua própria caminhada. As suas relações estabelecem se com base numa complementaridade de funções. No diálogo na formação de adultos, o formador guia a evolução do grupo em formação e, no decorrer dos processos de formação, sofre em compensação uma influência que arrasta a sua própria evolução. Pela permuta, o diálogo educativo torna se, então o meio de uma evolução conjunta (Postic, 1990).

Se se partir do entendimento do espaço formativo enquanto local de relação e de interação comunicacional “*de imediato afetiva*” (Pagès, 1976, cit. in Bastos & Ferreira, 2009), o que é proposto é o desenvolvimento de uma ética do afeto e da relação (Ferreira, 2007, cit. in Bastos & Ferreira, 2009) que acentua a interdependência dos sujeitos (a agência humana capaz / intersubjetiva) no desenvolvimento do conhecimento e do querer ser autónomo e solidário numa organização comunicativa, que se rege, em primeira instância, pelo compromisso do diálogo afetivo e da escuta ao outro, para uma confiança recíproca.

De facto, já Freire (2007) considerava que o afeto que atravessa as relações pedagógicas era sinónimo de compromisso com o outro e motor para o estabelecimento de relações dialógicas éticas, sendo condição essencial para que o ensino e a aprendizagem tenham êxito.

É pela afectividade que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico culturais (Amado et. al, 2009). Se as aprendizagens escolarizadas dependem de um conjunto de exigências de ordem técnica, assentes num “saber fazer”, não podem deixar de assentar, por outro lado, num conjunto de características afectivas identificáveis que faça com que os conteúdos toquem a pessoa do formando e ativem “os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efetue” (Gonçalves e Alarcão, 2004: 164).

A dimensão afetiva em contexto formativo está fortemente associada a categorias do comportamento verbal e não-verbal do formador, tais como a proximidade, a recetividade, as verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio, a disponibilidade, a aproximação amistosa e respeitosa e, muito especialmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor, onde o aluno se possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar (Amado et. al, 2009).



A razão de ser do formador passa igualmente pela sua função no seio do grupo. A autoridade funcional toma, doravante, o lugar da autoridade do saber e pode ser exercida pelo próprio grupo de alunos, para realizar as escolhas e determinar as orientações. Ao formador caberá, nesta perspetiva, organizar as situações de aprendizagem, favorecer a repartição de papéis para que os formandos dirijam a sua vida na turma, suscitar uma dialética do poder, estimular a progressão dos formandos em direção aos objetivos que eles sabem que devem atingir e procurar com eles os instrumentos apropriados para analisar e resolver um problema, para aí descobrir soluções originais. O formador não renuncia totalmente ao estatuto: este provém da função central que lhe é atribuída pela comunidade educativa. Ele é reconhecido pelos formandos, porque está ligado às funções assumidas, porque se torna um produto das relações sociais (ibd.).

Na relação formativa, a mediação do formador, em vez de ser predominantemente de natureza intelectual, é, assim, também, de ordem afetiva. A passagem da mediação intelectual à mediação afetiva na conceção do papel do formador põe em evidência a necessidade de se restaurar a via afetiva no domínio formativo, de reencontrar a verdade de uma relação humana que não separe mais a razão e os sentimentos e que corresponda a uma nova finalidade educativa, a do saber ou poder ser (Ardoino, 1963, cit. in Postic, 1990). A relação pedagógica já não é concebida como uma transmissão num único sentido, do formador para o formando, sob a forma de uma iniciação visando a transformação do outro, segundo um modelo a respeitar, mas como uma permuta onde a subjetividade desempenha o seu papel, onde surge o conflito, que não se evita, e que, pelo contrário, serve de estímulo para o avanço, para o progresso.

Se é importante no contexto da formação dirigida a públicos em situação de desvantagem considerar o grupo e o seu contexto (quando ele é homogéneo em termos de condições sociais/ modos de vida), simultaneamente não se deve perder de vista o indivíduo na sua singularidade, porque as histórias de vida individuais, eventualmente problemáticas, requerem uma atenção e resposta adequadas que na maior parte dos casos não podem nem devem ser dadas pelo formador, mas sim pelas redes institucionais estabelecidas previamente em parcerias territoriais (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

Dadas as condições de vida, expectativas e pontos de partida dos grupos sociais desfavorecidos, a formação não pode ser concebida no sentido estrito do desenvolvimento curricular mas numa perspetiva mais alargada, incluindo novas intervenções que, por seu lado, pressupõem a respetiva extensão da equipa formativa, ampliando e diversificando as tipologias de atores de formação. Reconhece-se, por isso, que momentos de informalidade, tempos e espaços de lazer, como as pausas entre as sessões, refeições, etc., são especialmente propícios à verbalização de problemas de ordem pessoal e à construção da relação, sendo importante que os elementos da Equipa Técnica possam participar também nesses momentos, sem que a sua presença seja sentida como intrusiva. O acompanhamento é uma constante em todos os contextos. É fundamental o desenvolvimento de laços de confiança entre os formandos e a equipa técnica, sendo que a identificação dos problemas ocorre frequentemente por via da empatia e informalidade (ibd.).

O caráter de presença, de relação, partilha e até de confiança que são intrínsecos ao acompanhamento, favorecem a aferição de elementos como o grau de satisfação, perceção e



opinião do formando relativamente à sua vida em geral e à formação em particular. Esses elementos são vistos como fundamentais não só para a avaliação da intervenção formativa, especialmente os que respeitam à opinião do formando, mas também, para perceberem o quanto a experiência formativa está a ser integradora e está a proporcionar aos formandos aquilo que a que se propõe e que priorizará como sendo a criação da necessidade e/ou capacidade de experimentar e realizar um projeto profissional e de vida (ibd.).

Na medida em que a formação constitui ela mesma uma experiência de inserção é bastante previsível a ocorrência de determinadas situações que decorrem do processo de adaptação, de socialização. Assim, a experiência formativa representa para estes formandos significativamente mais do que para o formando em condições sociais “normais”, uma vez que não só terão que realizar as aprendizagens necessárias, como, simultaneamente, deverão enfrentar um processo de socialização que será sentido de uma forma mais ou menos violenta, dependendo das suas condições sociais de vida, do seu maior ou menor grau de exclusão social. A equipa formadora deverá, desta forma, reservar uma atenção especial à dimensão socializadora da ação que desenvolve, uma vez que, segundo esta perspetiva, há que socializar os formandos na e para a ação de formação, para o trabalho e para a vida em sociedade em geral, uma vez que esses contextos são muito semelhantes no que respeita ao conjunto de competências mínimas exigidas em termos sociais e relacionais (ibd.).

1.2. ESCUTANDO ATORES: OS FORMANDOS

Analisar a perspetiva da relação do formador para com os formandos, implica dar conta do modo como estes percebem a ação daquele em diferentes domínios.

Desta forma, na investigação conduzida ao longo do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, tentou-se perceber o que era valorizado por formandos numa tipologia específica de formação – Formação para a Inclusão - na sua relação com os formadores, constatando-se que o domínio mais pessoal da relação foi muito valorizada por todos os formandos entrevistados. Esta relação foi sendo descrita como marcada pela compreensão, pela partilha de experiências e pela horizontalidade, no sentido em que parece existir uma aproximação não só etária entre formandos e formadores, mas uma aproximação emocional, que os leva a considerá-los como “colegas” e a distingui-los dos professores que haviam tido aquando da frequência da educação escolar. Tal como referem alguns formandos:

C: Os formadores compreendem-nos melhor...(...) acho que estamos todos unidos num grupo para o mesmo fim e pronto, acho que é assim...(...) também puxam por nós tal e qual os professores (ri-se) ... mas acho que aquela ligação professor aluno, acho que não há essa separação.”

Cr: Para mim são todos iguais (...) se tivéssemos aqui formadores, pronto, a imporem-se ou a quererem ser talvez mais que nós se calhar não nos sentíamos tão à vontade como estamos (...) é praticamente como eles sejam nossos colegas aqui, até agora (...) penso que há uma boa comunicação entre nós.

F: (...) é quase como se fossemos todos colegas, tudo com o seu respeito, claro, mas pronto, para mim é mais um colega que está ali sentado (...)acho que eles querem conhecer mesmo (...) preocupam-se, querem saber do nosso passado, dos nossos filhos, como a gente vive...

Ao longo das entrevistas foi sendo notório que a proximidade que os formadores criam com os formandos é determinante quer para a forma como estes encaram especificamente as



unidades de formação nas quais são formadores, quer para a forma como sentem e dão sentido à formação no geral. Formadores encarados como próximos de um modelo de formação mais escolarizado ou com uma postura menos aberta e de proximidade são verdadeiramente censurados e desvalorizados pelos formandos.

A: “Nós temos alguns formadores, temos aqui um formador que dá-nos matemática, é engenheira civil, que entrou aqui a matar, confesso (...) eu também lhe disse, há alturas em que eu já chorei, eu chorei... (...) Porque havia coisas que ela não dava chance, não é bem chance... ela dava aquelas coisas das áreas, dos volumes e quer dizer, não é agora numa manhã que dá aquela abertura e à tarde faz-se um teste ou na outra semana a seguir, está a perceber? Então eu senti uma necessidade de dizer que havia de ser com mais tempo, mais calma, mais trabalhado. Tenho a certeza que alguns dos meus colegas que já fizeram o 12º, 10º e pronto, fizeram há 2 anos, mas eu que já tirei há 30 e tal anos senti que... e disse “Ohh professora, calma aí, mais calma”, porque ela entrou assim um bocadito a matar (...)”

Os formandos reconhecem na maioria dos formadores e no contexto da formação abertura e sensibilidade às suas experiências e histórias de vida, o que permite reconhecê-los como adultos e sujeitos neste processo. O facto de os formadores reconhecerem que os formandos são seres com história é por estes valorizado e encarado como “muito bom”.

T. “Aqui, os formadores também acho que temos uma ligação (...) normalmente temos os telemóveis desligados mas já me aconteceu pedir à formadora se eu podia, se ela não se importava, porque eu estava à espera da resposta de uns exames e não foi muito bom (...) E eu senti-me um bocado em baixo e ela até disse “Se calhar não vou dar matéria assim muito maçuda, porque há colegas vossos que não estão preparados e não estão com cabeça para estarem cá dentro (...) e acho que isso foi muito bom, porque assim eu não perdi a matéria (...)temos o direito a não estarmos bem, não é?”.

Na relação formativa percebe-se, assim, que a mediação do formador, em vez de ser predominantemente de natureza intelectual, parece ser, sobretudo, de ordem afetiva.

Os formandos reconhecem que esta experiência formativa, pelo seu carácter relacional marcado pela proximidade com formadores e formandos e pela sua aproximação às histórias e experiências de vida, é marcadamente diferente de uma lógica de escolaridade mais formal ou tradicional. Atualmente reconhecem-se como “adultos”, como mais disponíveis para a aprendizagem, como mais interventivos em todo o processo de formação e percebem o saber como mais ao seu alcance, porque mais próximo daquilo que são.

Cr: (Entrevistador: Acha que eles são diferentes dos professores que nós tivemos na escola?) São, são diferentes. Eu penso que também é por causa da idade, isto é uma formação de adultos e na escola nós não temos muita idade, somos mais novos e tudo. Mas para além disso, eles se calhar entendem que por nós sermos também adultos, se calhar é isso, não sei...(...) Lá, prontos, também começávamos desde o nada e aqui já não é isso, já não é do nada. Além de não sabermos o que se enquadra em algumas das disciplinas quando aqui chegamos, já temos outra noção do que quando éramos crianças, que vamos para lá, começamos a aprender mas não temos noção da vida.

Da análise das entrevistas conclui-se, assim, que quando as dimensões mais sociais e afetivas são tidas em conta pelos formadores, revelam-se fundamentais para a motivação do formando e para a sua “adesão” à formação. Assim, ainda que podendo sair do contexto formativo na



mesma condição de “inempregável”, poderá sair sim com um sentido maior de poder sobre a sua vida e com mais recursos sociais, fundamentais para uma verdadeira inclusão. Ao longo da formação, os formandos reconheceram que as suas vivências e experiências nesse contexto estão a permitir a introdução de mudanças nas suas vidas.

Cada vez mais as funções dos educadores e formadores de adultos, tendo em conta os diversos domínios desta área, tendem a ser organizados em tipologias. Tendo em conta os discursos dos formandos, percebe-se que também eles conseguem tipificar os formadores, como aqueles que “*não merecem sequer o dinheiro que lhes pagam*”; aqueles que não adequam a informação aos níveis de escolaridade e qualificação dos formandos e aqueles que se definem pela proximidade, preocupação e como “*colegas*”. Os formandos parecem não se rever nem desenvolver relações com os formadores que adotam uma postura apenas técnica, fundada num conhecimento concreto, sem ter em conta o idiossincrático de cada adulto.

Desta forma, e ainda que não lhe atribuindo estas designações, os formandos parecem desvalorizar os formadores cuja atuação assenta no “profissionalismo normativo” e valorizar aqueles que têm em conta não apenas as suas experiências, como as dos seus formandos, sendo capazes de articular conhecimento técnico com a “*construção de biografias com significado*” (Jansen, 2000: 53-53 cit. in Loureiro & Cristóvão, 2008: 1120).

Tal como defende Freire (2007), só um trabalhador comprometido socialmente pode ter esse papel, só um ator capaz de atuar e simultaneamente refletir sobre a realidade é capaz de a transformar, mas isso implica conhecimento sobre ela, um conhecimento fundamentado cientificamente, mas também um conhecimento que articule a técnica e o “humanismo”, a teoria e a prática, que articule o conhecimento do trabalhador especializado e o saber daqueles com quem atua.

Assim, tendo em conta o teor da reflexão e investigação aqui desenvolvidas, consideramos que os formandos tendem a valorizar os educadores formadores de adultos comunicadores, cuja atuação assenta na articulação entre a “técnica” e o “humanismo”.

Parece, assim, ser fundamental que os formadores demonstrem gosto e investimento psicoafetivo no desempenho das suas funções, competências comunicacionais, capacidade de adaptação às situações e aos indivíduos, criatividade e iniciativa na resolução das situações, capacidade de estabelecer relações interpessoais empáticas e seguras potenciadoras do desenvolvimento da autonomia do indivíduo, capacidade de diálogo e de relacionamento com interlocutores vários e valores de solidariedade, empenho, persuasão, paciência (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E. & André, M. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 75-86. Acesso em dezembro, 12, de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Amaro, S. (2009). *Entre o Rendimento Social de Inserção e as Novas Oportunidades: posicionamento face às medidas*. Tese de Mestrado em Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.



Azevedo, J. (2010). Novos profissionais da educação e formação: é preciso recomeçar enquanto continuamos a caminhar. In A. Leite; J. Castro, & J. Coimbra (Eds). *XII Congresso Internacional de formação para o trabalho – Norte de Portugal/Galiza: Os novos profissionais da Educação e Formação para o trabalho. Desafios e exigências da aprendizagem ao longo da vida*. IEFEP; Delegação Regional do Norte.

Bastos, A. & Ferreira, E. (2009). A Escol(h)a numa ética do afeto e da relação. Investigar, Avaliar, Descentralizar – *Atas do X Congresso da SPCE: Pasta 9_Cmcs_AT 5 – Cidadania, Igualdade e Justiça em Educação, Mesa nº 33, Diversidade, Igualdade, Cidadania e Justiça. Comunicação nº 15*. Acesso em dezembro, 12, de 2011 de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26316/2/69250.pdf>

Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social – Políticas ativas para a inclusão seletiva. *Sociologia, Problemas e Práticas, nº 63*, pp. 25-50.

Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados – diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Correia, J. (1992). Dispositivos e disposições na formação de adultos: a dinâmica da formatividade. *Comunicação ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (Doc. Policopiado).

Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, J. e Matos, M. (1996). Contributos para a produção de uma epistemologia das práticas formativas: análise de uma intervenção no domínio da saúde comunitária. In *Educação de Adultos em Portugal – Situação e perspectivas* (atas). Coimbra.

Costa e Silva, A. (2000). Da Formação de adultos ao adulto em formação. *V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia – atas, nº 4, Vol. 6*. ISSN: 1138-1663. Acesso em novembro, 12, de 2011 em: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6805/1/RGP_6-85.pdf

Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa, v.32, n.2*, p. 345-357, maio/ago. São Paulo. Acesso em novembro, 12, de 2011 de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200010>

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (35ª ed). São Paulo: Paz e Terra

Gonçalves, L. & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afetos na gestão curricular? In *Gestão Curricular – Percurso de Investigação* (pp. 159-172). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Instituto para a Qualidade na Formação (2005). *Formação para a Inclusão - Guia Metodológico*. Lisboa: IQF.



Loureiro, A. & Cristóvão, A. (2008). A relação dos técnicos de educação de adultos com o discurso pedagógico oficial: um caso a norte de Portugal. *Educação, Sociedade., Campinas, vol. 29, n. 105*, 1113-1135, Set./Dez. Acesso em novembro, 12, de 2011 em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Oliveira, R. (2004). Almejando o alargamento da participação dos adultos em atividades de educação e formação: o caso do modelo EFA. In L. Lima (org). *Educação de Adultos – Fórum III* (pp. 87-110). Minho: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho

Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica (2ª Ed.)*. Coimbra: Coimbra Ed., Lda.

Soares, M. (2009). *E se o presente nos fecha os olhos para o futuro? A inserção profissional face à exclusão sócio-profissional*. Tese Mestrado em Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Portugal

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: (DES)CONTINUIDADES NAS POLÍTICAS E EM UMA TRAJETÓRIA NEM TÃO SINGULAR

Greicimara Vogt FERRARI I greicimara.ferrari@ifrs.edu.br

UNISINOS- UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Beatriz Terezinha Daudt FISCHER I bea.df@terra.com.br

UNISINOS- UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

RESUMO

Dirigindo o olhar para a História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, através de autores como Gadotti (2005) e Soares (2001), um aspecto destaca-se sobremaneira: a diversidade de propostas marcadas pela descontinuidade. As políticas de EJA são pauta em inúmeros debates acadêmicos, porém segundo o portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES/Brasil, percebe-se um número reduzido de dissertações e teses discutindo a temática sob a perspectiva da trajetória de estudantes de EJA. Este trabalho tem como foco analisar questões da EJA a partir do ângulo dos sujeitos estudantes, e tem na história oral seu principal aporte metodológico. Trata-se de um recorte de pesquisa mais ampla, cuja pergunta central é: Como as implicações de contexto influenciam nas (des)continuidades de trajetórias escolares de estudantes de PROEJA. Aqui, uma entrevista foi selecionada por provocar elementos de rica problematização como o rompimento dos estudos devido à reprovação em exame, previsto na Lei nº 4024/61 e a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. As causas apontadas como motivos para rupturas na trajetória escolar sinalizam, em princípio, para a falta de políticas consistentes como um fator que contribuiu nas descontinuidades de estudo neste caso específico. Através de Frigotto (2009), reafirma-se a necessidade de políticas públicas efetivas como direito, não devendo as mesmas serem construídas em castelos de areia. Entre os procedimentos analíticos, e a partir do olhar dirigido para um caso, busca-se problematizar as propostas de EJA em curso no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: políticas, trajetórias, educação de jovens e adultos.



INTRODUÇÃO

A história de proposições governamentais na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ no Brasil, segundo Gadotti (2005), pode ser organizada em três períodos. O primeiro, entre 1946 e 1958, foi caracterizado por grandes campanhas nacionais que visavam erradicar o analfabetismo. O Segundo, entre 1958 e 1964 marcado pelas iniciativas de Paulo Freire que propunha um programa permanente de alfabetização, considerando reformas de base e as causas do analfabetismo e que foi interrompido com o golpe civil militar de 1964. A partir de 1964 ocorreu a Cruzada do ABC, ação de alfabetização centrada na região Nordeste do Brasil e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que previa alfabetização em massa, desvinculada da crítica.

Após a extinção do MOBRAL em 1985, proposições em torno da EJA seguem sendo feitas por cada governante. A partir das descontinuidades de ações Soares (2001: 206), problematiza:

Há, na verdade, a ausência de uma política nacional articulada para a EJA? Como essa política se expressa? Esta é a crítica mais recorrente que se vem fazendo ao governo federal. O que existem são ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se, e muitas vezes extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA [...].

Além das descontinuidades nas políticas, outro fator que ocasiona preocupação entre educadores e pesquisadores no Brasil refere-se às rupturas na escolarização de educandos da EJA. Em levantamento de dados entre os anos de 2008 e 2012 (numa escola estadual de ensino fundamental do município de Bento Gonçalves - Rio Grande do Sul) observou-se que, de 1242 matrículas iniciais nas séries finais do ensino fundamental, 975 estudantes prosseguiram seus estudos, contabilizando cerca de 21,5% de abandono e cancelamento de curso. Diante destas interrupções indaga-se: O que tem levado os educandos a abandonarem os cursos de EJA?

1. TRAJETÓRIAS ESCOLARES E IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO

Acreditando que as respostas vinculadas à pergunta acima poderiam ser encontradas ouvindo sujeitos que vivenciaram rupturas em sua trajetória escolar (e atualmente são educandos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA), a pesquisa parte da seguinte questão: Como as implicações de contexto influenciam nas (des)continuidades de trajetórias escolares de estudantes de PROEJA?

O objetivo geral que guia a pesquisa consiste em: analisar possíveis relações entre (des)continuidades nas trajetórias escolares de estudantes de PROEJA e implicações de contexto sócio-político. Como aporte metodológico encontrou-se sustentação na história oral, metodologia que prima por ouvir os sujeitos, possibilitando a cumplicidade entre pesquisador e entrevistado. Fischer (2004: 534) ao trabalhar com histórias de vida destaca:

A história de vida, como a concebo, vai além do enfoque pessoal da história. Ao focalizar o indivíduo, é possível dimensioná-lo no contexto mais amplo. Para isso, é necessário evitar o sentido romântico – às vezes presente nas concepções humanistas, a partir das quais transforma



o entrevistado em herói – e insistir nas conexões entre os fatos relacionados e a situação social, cultural e econômica que os perpassa.

Neste estudo, optou-se pelo trabalho com a história oral factual, ouvindo trajetória de estudantes. De acordo com Alberti (2004), a história oral factual concentra as atenções em etapas específicas, mas como a história de vida e a história factual estão ligadas pela história oral, cito Fischer (2004) compartilhando com a ideia de aproximar as falas dos sujeitos ao contexto histórico, político, social e cultural, evitando análises românticas e inquestionáveis.

Como este trabalho apresenta dados de uma pesquisa em curso, e são percebidos inúmeros elementos para análise, optou-se por trazer pontos de uma entrevista. Mesmo considerando seu caráter singular, buscou-se levantar aspectos contextuais mais amplos, que podem além de permear a trajetória escolar de Mariaⁱⁱ ser percebidos em outras trajetórias.

Nosso objeto de análise será levantado pela memória de Maria:

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente (Stephanou & Bastos, 2005: 420).

Entre lembranças e esquecimentos buscar-se-á a reconstrução de episódios de uma trajetória escolar (des)contínua, visando compreender os principais fatores que levaram as rupturas neste processo de escolarização. Assim, a entrevista com Maria aconteceu em janeiro de 2013. A entrevistada, de 58 anos de idade demonstrou interesse em contribuir com a pesquisa desde o primeiro contato por telefone. Naquele momento solicitou-se que, caso a entrevistada possuísse algum material guardado de sua escolarização, poderia trazê-lo para mostrar e conversar sobre.

Maria chegou com dez minutos de antecedência, demonstrando estar ansiosa para a entrevista. Iniciou-se o diálogo explicando em linhas gerais que o estudo visava ouvir estudantes que já haviam interrompido os estudos, buscando conhecer a história da vida escolar. Visando não direcionar respostas, optou-se por não destacar que se buscava compreender os motivos das rupturas escolares.

No decorrer da entrevista, Maria demonstrou facilidade em expressar-se, sendo possível estabelecer um clima de confiança entre a entrevistada e a pesquisadora. Em alguns momentos, com o ecoar das lembranças, a entrevistada parecia tomada de tristeza, como se estivesse voltando a viver uma situação experienciada com dificuldade: falava em voz baixa, encolhia-se e em outros momentos, através de expressões e sorrisos dizia: “[...] vou te pintar como foi[...]”, para então narrar um fato marcante positivamente.

2. RETOMANDO A TRAJETÓRIA ESCOLAR

Retomar o início da vida escolar não foi uma tarefa fácil, as datas estavam imprevistas, as lembranças nebulosas: “[...] só que eu comecei com 8 anos e era uma escola, eu imagino que



era municipal, eu não tenho idéia, não tenho registro, eu lembro que era perto de casa e eu não tenho registro da escola assim [...]”. O diálogo prosseguiu, Maria trouxe para a entrevista um histórico escolar das séries finais, no qual o ano de 68 aparece como data de conclusão da 4ª série, a partir disso, chegou-se ao ano de 65 como referencial para o início da escolarização, mas não surgiam elementos para contar sobre o início da escolarização.

A pesquisadora procurou então fazer uma pergunta relativa ao início da ditadura militar, buscando aproximar o relato da entrevistada ao contexto e, conseqüentemente, tentando resgatar fragmentos relativos ao início da escolarização. Foi assim que Maria lembrou-se do rádio, de algumas conversas e de vizinhos:

“[...] mas acho que aqui vem uns pedacinhos de memória da primeira escola que eu lembro agora dos vizinhos e de uma família que tinha 3 meninas, que era um caso meio atípico né, que era uma família bem diferente da minha, mas nós íamos sim num coleginho perto de casa, mas eu não sei, quem sabe fosse uma ONG, alguma coisa assim, não era uma ESCOLA como depois eu fui, deve ter sido ali que eu fui iniciada nas letras. Foi, deve ter sido ali, mas eu não lembro de nome, de nada, eu acho que o primeiro ano, os primeiros 6 meses de escola foi no Rio Branco, mas eu não tenho o nome da escola e aí depois [morando] em vila popular eu não tive essa escola, ESCOLA assim [...]”.ⁱⁱⁱ

Pela ênfase que a entrevistada destaca a “ESCOLA” pode-se deduzir que ela queria expressar que iniciou sua escolarização em uma escola que não enquadrava-se ao moldes formais.

O contexto acabou levando Maria a aproximar-se da época e ela conseguiu chegar a alguns fragmentos de memória lembrando-se da família próxima, citada como atípica por ser formada por três meninas. Halbwachs (2006) destaca a aproximação entre lembranças e pessoas:

“Nossas lembranças permanecem coletivas e nos lembramos por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não confundem [...]” (Halbwachs, 2006: 30).

Através de Halbwachs (2006), percebe-se a forte ligação entre o indivíduo e o contexto social, representado por outros seres sociais que acabam vinculando-se a história e lembrança do sujeito. Neste caso, Maria estava com dificuldade de lembrar-se de seu ingresso na escola e, mesmo que não tenham surgido detalhes relativos ao nome do espaço de escolarização, acabou lembrando que seu “início nas letras” aconteceu em um formato de escola diferente, a qual acabou comparando a uma ONG (organização não governamental). Ressalta-se neste fragmento que a lembrança acabou fluindo a partir do contexto em que vivia, ao lembrar-se da família que tinha três filhas, diferente da sua que era mais numerosa, lembrou-se que as meninas iam junto ao que chamou de “coleginho”.

Em relação ao início da escolarização Maria traz algumas marcas:

[...] porque eu sempre fui muito marcada, no sentido assim de não acompanhar a turma, sabe, porque eu era a mais pobre da turma, digamos assim. Eu tenho lembranças da turma, e eu tenho lembranças não boas, digamos assim [...].



A entrevistada conta que usavam uniforme branco e o seu não era limpo como o das outras crianças, explica que em sua casa não havia água encanada e que sua mãe não tinha como deixar as roupas muito limpas. Fatos como este acabavam tornando-a bastante envergonhada, levando-a a retrair-se, não participar de atividades, especialmente de educação física, disciplina que não realizava segundo ela com a “cobertura” da mãe, ela se dizia doente, mas destaca que tinha consciência que o verdadeiro motivo era a vergonha das roupas:

[...] Ah! outra coisa eram as roupas íntimas, era uma coisa muito complicada na época, por isso que eu digo: a minha mãe era uma pessoa bastante desligada, ela até conta que às vezes a gente tava mal cuidada. Então, eu me encolhia mais ainda, com medo de fazer exercício e a calcinha não era lá essas coisas, e era péssima. Então, essas coisas sempre me puxaram para trás. Eu me sentava e não me levantava, e não tinha nenhum professor que me fizesse fazer outra coisa. A mãe me protegia no momento que eu chegava em casa e chorava e dizia que eu não queria fazer educação física, e eu não queria fazer educação física. Daí ela ia lá e eu não fazia e eu tinha um probleminha de saúde também, que talvez ela imaginava que era por conta do problema, e não era, era por causa da roupa, mas a mãe me dava cobertura [...].

Neste fragmento percebe-se que a situação econômica, refletida na precariedade de suas roupas, acabou levando Maria a perceber-se como inferior ao comparar-se com os demais colegas da turma, tal sentimento acabava estagnando suas ações e distanciando-a da educação física. Tal sentimento também pode explicar a dificuldade que sentia em relação a outras matérias?

Tal contexto faz lembrar de Paulo Freire (2013: 69), quando refere a condição do oprimido: “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’ [...]”.

Percebe-se pelo relato que Maria, parecia uma criança pouco participativa e essa falta de interação pode ter levado a não fazer perguntas, não compreender conteúdos e consequentemente vivenciar uma situação de baixo desempenho escolar. Afirma-se, no entanto, que se compreende a questão de baixo rendimento escolar como complexa e nesse trabalho apontam-se apenas indícios, sem a pretensão de afirmações que explicitem verdades inquestionáveis.

Ao continuar ouvindo a entrevistada, identifica-se que em sua trajetória houve momentos de superação da condição de estagnação, levando-a a experienciar o sucesso escolar, especialmente na 4ª série: “[...] porque por incrível que pareça, por isso que eu queria estar com o boletim. Neste ano eu fui à terceira colocada na turma [...]”.

Maria lembra com orgulho da 4ª série, momento em que foi considerada a terceira colocada da turma. Entre aspectos marcantes positivamente da vida escolar, a entrevistada destaca uma palestra referente à higiene que a ajudou a aprender cuidar de si, o que provavelmente contribuiu para melhorar sua autoestima. Outro aspecto que destaca refere-se à determinada professora, a qual segundo a entrevistada “[...] essa sim fez toda a diferença na minha vida, para me dar esperança de fazer o ginásio [...]”.

Ao contar sobre a professora Maria não lembra precisamente se foi ela quem proferiu a palestra sobre higiene, mas acredita que tenha sido. Destaca que achava um dos melhores



momentos às aulas de música. Buscando comparar a metodologia da aula com formatos do mundo do trabalho atual, a entrevistada disse que eram parecidas com motivações feitas em empresas, por possibilitar a interação entre todos. Salienta que, nessas aulas, sentia-se incluída. Outro fator que contribuía no gosto pela aula de música referia-se a aproximação com as vivências em família “[...] Talvez a música fosse porque minha família é muito musical, então eu acho que eu não tinha dificuldade como eu tinha em matemática [...]”.

Ao referir-se a esta professora, ressalta que ela: “lhe enxergava”. Percebe-se pela fala da entrevistada que aproximação entre a professora e ela possibilitou um laço de afetividade o que possivelmente pode ter sido um fator que contribuiu para a melhora do desempenho de Maria:

“[...] Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]” (Freire, 2011: 138).

Freire (2011) sublinha que a seriedade do trabalho docente não anula o professor como ser humano e afetivo. A postura de afetividade expressa pela professora da Maria, fez com que ela se sentisse efetivamente vista e isso possivelmente pode ter influenciando em seu momento de sucesso escolar. Também Lahire (1997), em seu livro “Sucesso escolar nos meios populares”, faz um estudo minucioso na França, especialmente voltado às famílias de estudantes de classes populares com baixo e elevado desempenho escolar, procurando compreender as causas de sucesso escolar nos meios populares. Entre várias questões apontadas identifica o papel da estrutura e organização familiar como indicador para o sucesso ou fracasso escolar, contudo, ressalta-se no trabalho deste autor, a singularidade de causas destacadas em cada família uma, das 26 pesquisadas.

Aproximando a história de Maria, visualizam-se alguns indícios para a vivência de um período de sucesso escolar, dentre os quais se destaca a melhora na auto-estima e aproximação entre ela e a professora, contudo, ressalta-se a partir de Lahire (1997), que a situação de fracasso ou sucesso escolar não deve ser interpretada de forma unilateral. Certamente outros fatores não identificados na entrevista podem ter contribuído para o bom desempenho de Maria na 4ª série.

Prosseguindo o depoimento, a entrevistada relata que a família de sua mãe era de Porto Alegre (Br) e a família do seu pai de Santa Rosa (Br). O fato das famílias serem de lugares diferentes fazia com que o pai insistisse para que se mudasse para a cidade dele. Segundo a entrevistada, como estava tendo sucesso escolar, o pai e irmãos acabaram mudando-se para a Santa Rosa (Br) e ela permaneceu com a mãe em Porto Alegre (Br) até a realização do exame.

Antes do exame, por ter sido considerada a terceira melhor aluna da turma, a entrevistada lembra que estava confiante e, caso fosse aprovada, ficaria morando em Porto Alegre (Br) com



sua avó materna, e sua mãe iria para Santa Rosa (Br), unir-se aos demais membros da família. Mas a aprovação não aconteceu.

No que diz respeito a este episódio, cabe destacar que falando em voz baixa, contou não ter passado, acusando a Matemática como o motivo. Indagada sobre o formato do processo avaliativo expressou:

[...] mas o que aconteceu eu entendo muito pouco, porque eu entendia muito pouco na época. Eu entendo que a inscrição que eu fiz para “Admissão ao Ginásio”, foi numa escola de freiras, que tinha uma espécie de bolsa, então devia ser particular. Então, isso era uma concorrência para alguma bolsa, que eu ia ter uma vaga naquele colégio, que se chamava São Paulo, no bairro Niterói. Eu tinha que atravessar a ponte, sabe? Então, eu tinha que atravessar a ponte e nós fomos no colégio e eu não consegui [...].

Maria expressa que não entendia o formato e a necessidade do Exame de Admissão, acreditando que o tinha realizado para o ingresso em uma escola particular visando uma bolsa de estudos. Entretanto, ao consultar a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixa as bases para educação nacional no período, verifica-se no artigo 36, que este exame era obrigatório para o ingresso de todos os estudantes no ginásio:

O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Até o início da década de 70 (século XX), para ingressar no denominado ensino médio, organizado em dois ciclos: ginásial e colegial, abrangendo cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário, era necessária aprovação no Exame de Admissão, ou seja, todos os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares precisavam ser aprovados para prosseguir seus estudos. Identifica-se que a primeira grande ruptura na vida escolar de Maria, aconteceu por um dispositivo previsto em legislação. Cabe ressaltar que por dez anos vigorou a Lei nº 4.024/61 que exigia aprovação no Exame de Admissão para prosseguimento de estudos, requisito este eliminado a partir da Lei nº 5.692/71.

A reprovação no exame configurou-se neste caso como grande marca na primeira descontinuidade de estudos da entrevistada. Percebe-se através desta história singular, que fato semelhante possivelmente tenha impossibilitado a continuidade de estudos na trajetória escolar de inúmeros brasileiros. Ousa-se afirmar que um dispositivo previsto em legislação acabou expulsando Maria da escolarização naquele momento.

Depois da reprovação, acima rememorada, Maria e sua mãe foram ao encontro da família no interior do município de Santa Rosa (Br). Ao narrar sobre esse período, conta que como que não conseguia habituar-se à vida no contexto rural, acabou voltando para Porto Alegre (Br) com quinze anos para morar com a avó materna.

Antes de voltar para Porto Alegre (Br), com apenas quatorze anos, começou a trabalhar:

[...] Quando eu fui trabalhar em Santa Rosa com 14 anos, esse desejo sempre me acompanhou de voltar a estudar, mas a DIFICULDADE de onde tu mora e de como tu vai para uma escola dificultou. E eu sempre olhava primeiro como eu vou fazer se eu voltar a estudar? Então, eu via a



dificuldade e eu nem tentava, eu simplesmente não tentava, eu não ia atrás para ver, porque nesse momento, em Santa Rosa. Eu trabalhei num frigorífico e eu não morava com os meus pais, morava com uma prima do meu pai, de favor, e geralmente dava uns atritos, porque ela tinha uma menina da mesma minha idade, que só estudava e eu morava no mesmo ambiente e só trabalhava. Desde então, eram duas realidades. Ela só estudava, ela ia e vinha do colégio, mas durante o dia. Talvez se eu tivesse falado, teria como estudar à noite, mas eu chegava em casa, tão, tão esgotada, que eu não tinha vontade de estudar. Então eu não pensava em estudar nessas condições [...].

Percebe-se através do trecho que diante das dificuldades, Maria acabava responsabilizando-se por não prosseguir estudar. O fato de ter que ingressar no mercado de trabalho cedo, por necessidade, e de viver junto com uma prima que podia estudar parecia lhe causar um conflito, contudo culpava-se por chegar cansada e “sem vontade”. Arroyo (2009: 97) destaca: “[...] Se é dramático abandonar a escola, mais dramático, ainda, é ter de abandoná-la para sobreviver. Esta pode ser a razão principal para lembranças tão contraditórias dos tempos de escola”.

Nesse emaranhado de emoções, entre o desejo do retorno e a culpabilização pessoal pelo abandono escolar, Maria nos conta que seu retorno aconteceu depois de ter os filhos adultos e ter sido demitida do trabalho, no ano de 2002:

“[...] eu tava parada, e eu não conseguia emprego, daí eu já tava numa parte que eu tava tentando me colocar no mercado de trabalho, daí eu comecei a noite para me ocupar, prá me ocupar, porque eu já tava entrando em depressão. Ficava o dia inteiro em casa, e aí eu fui descobrir que tinha esse EJA, não era PROEJA era EJA, e era muito bom, na cidade de Feliz o ensino é muito bom, era bem puxado [...]”.

Seu retorno à escola, portanto, aconteceu na EJA na cidade de Feliz (Br) e conforme conta, voltou para se ocupar, fugindo da depressão. Salientou que o ensino na EJA do município era muito bom. Arroyo (2009: 117-118) ressalta que muitos jovens e adultos que retornam aos bancos escolares acabam encontrando um ambiente que não responde a suas vivências, o que os leva à desmotivação. Tal ambiente escolar felizmente, não foi visualizado nesta experiência relatada.

Continuando a sua narrativa, Maria relembra que, por motivo de mudança para a capital, tentou retomar os estudos, mas acabou desistindo novamente. Segundo ela, pelo cansaço. Depois de morar um tempo em Porto Alegre (Br), mudou-se para Bento Gonçalves (Br) e, por ter uma escola em frente a sua casa, optou por retomar os estudos novamente, mas teve problemas:

“[...] Eu tenho um tipo de vida bem diferente de algumas pessoas, algumas áreas do ensino conflitam comigo, e eu diferente da criança lá do passado, eu não consigo ficar quieta, porque depende das circunstâncias, porque o que acontece, no momento em que eu falo eu me queimo e minha tendência ao me queimar é fugir [...]”.

Maria relatou que se desentendeu com a professora de História ao trabalharem o tema religião, o que ocasionou mais uma interrupção em seus estudos. Percebe-se que ao expor sua



opinião entrou em conflito com a professora. Essa relação pode ser caracterizada como uma prática pedagógica dissertadora?

“Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante- o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (Freire, 2013: 79).

Ao não sentir-se ouvida, optou encerrar seu Ensino Fundamental através de um exame^{iv}, no qual com foi aprovada, o que possibilitou prosseguir seus estudos no PROEJA.

Maria conta que ficou sabendo do PROEJA lendo os jornais da cidade, a partir disso, buscou mais informações na internet, inscreveu-se para entrar no programa e ficou como suplente no sorteio. Havia 35 vagas e ela foi sorteada com o 36º lugar. Enviou e-mail para coordenação pedindo sobre suas chances e foi informada que dependia da desistência de algum dos candidatos, o que acabou acontecendo.

Com relação ao PROEJA, que vem cursando atualmente, a entrevistada foi indagada sobre dificuldades na aprendizagem, contudo, a entrevistada enfatiza que um dos grandes problemas vivenciados pela turma referia-se à falta de frequência:

“[...] Não, não é conteúdo, o conteúdo nós temos, nós não temos frequência. A turma não leva a sério, a turma, nós temos ótimos professores e conteúdo bom. A turma não vem e não leva adiante conteúdo nenhum, nós não conseguimos avançar porque a turma não tem frequência [...]”.

As questões relativas ao momento atual evidenciam a problemática da infrequência, assunto este que devido à limitação de espaço, certamente possibilita margens para novos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da entrevista com a Maria foi possível propor a aproximação entre uma história pessoal, permeada por rupturas vinculadas a um contexto de luta pela sobrevivência. Contexto este que pode influenciar outras histórias de vida. Schütze (2010: 210) assinala que “estruturas processuais dos cursos de vida individuais [...] (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontrados em muitas biografias [...]”.

No decorrer da narrativa de Maria, foram percebidos diversos motivos para as rupturas na sua escolarização. Primeiramente foi vítima de uma reprovação em exame, imprescindível para seguir adiante, posteriormente a sobrevivência falou mais alto, a busca por melhores condições de vida levou a várias mudanças de cidade e, não sentir-se sujeito do processo, também foi motivo de descontinuidades em seus estudos.

Diante desta história singular que em alguns momentos pode se cruzar com outras, ressalta-se a importância de ouvir os educandos, proposta enfatizada por Arroyo (2010: 1410): “[...] Os coletivos feitos desiguais se afirmam presentes como sujeitos políticos e de políticas no espaço público, e na agenda pública se afirmam como sujeitos de soluções políticas”.

Acredita-se que a partir da escuta dos sujeitos educandos de EJA, e considerando suas contribuições, o próximo passo seria construir políticas perenes e consistentes, superando



proposições em castelos de areia, marcadas pela precariedade e provisório, como tão bem alerta Rummert et. al (2009: 120).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberti, V. (2004). *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV.

Arroyo, M. G. (2009). *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.

Arroyo, M. G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: A procura de novos significados. *Revista de Ciência da Educação Centro de Estudos Educação e Sociedade- nº 113, volume (31)*, 1381-1416.

Brasil (1961). *Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional*. Acesso em junho, 13, de 2013 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.

Brasil (1971). *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Acesso em junho, 13, de 2013 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

Brasil (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Acesso em junho, 13, de 2013 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Fischer, B. T. D. (2004). Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In M. Abrhãõ & M. Barreto (orgs.), *A aventura (auto) biográfica- Teoria e empiria* (pp. 531-548). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Gadotti, M. (2005). Educação de Jovens e Adultos correntes e tendências. In M. Gadotti & J. Romão, *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta* (pp. 29-39). São Paulo: Cortez.

Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Paiva, V. (1987). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.

Rummert, S. M.; Canário, R.; Frigotto, G. (orgs.) (2009). *Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal*. Niterói: Editora da UFF.



Schutze, F. (2010). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In W. Weller & N. Pfaff (orgs.), *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação* (pp. 210-222). Petrópolis: Vozes.

Soares, L. (2001). As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In V. Ribeiro (org.). *Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras*. (pp. 201-224). São Paulo: Ação Educativa.

Stephanou, M.; Bastos, M. H. (orgs.) (2005). *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

ⁱ - A denominação EJA passa a ser utilizada no Brasil a partir da Lei nº 9394/96. Através de Paiva (1987) verifica-se que especialmente a partir de 1930 aconteceram iniciativas relativas a educação de adultos e o termo utilizado para referir-se a este público era “ educação de adultos”, mesmo que na década de 40 visualizem-se campanhas de alfabetização destinadas a adolescentes e adultos.

ⁱⁱ - A entrevistada optou por manter sua identidade em sigilo, dessa forma no decorrer do texto será utilizado o nome fictício Maria para referenciar a entrevistada.

ⁱⁱⁱ - Optou-se por manter nos fragmentos transcritos a linguagem da entrevistada, sem padronizar a norma culta.

^{iv} - De acordo com o artigo 38 da Lei nº 9394/96, os sistemas de ensino mantêm exames supletivos, compreendendo a base comum do currículo, habilitando para o prosseguimento regular dos estudos.

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA APLICADA DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Helena ROCHA | hcr@fct.unl.pt

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

RESUMO

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) foram concebidos tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar, alunos usualmente marcados por experiências de insucesso, em particular a Matemática. O programa de Matemática Aplicada tem em conta esta realidade, tanto ao nível das aprendizagens como das metodologias e das características da avaliação a implementar. Relativamente à avaliação sumativa, é valorizado o trabalho desenvolvido pelo aluno, a sua apresentação, discussão e melhoria. As indicações dadas ao professor afastam-se da opção tradicional do teste de avaliação. O papel do professor na gestão curricular não é contudo negligenciado, sendo valorizada a adequação das propostas às características dos alunos. Este estudo pretende analisar as concepções de alunos e professores relativamente à avaliação sumativa, procurando compreender a forma como se influenciam mutuamente e como afectam a prática de avaliação do professor. Foram realizados três estudos de caso, incidindo sobre alunos e respectivo professor. Os dados foram recolhidos através de entrevistas, observação de aulas e recolha documental. Os resultados alcançados sugerem uma forte valorização dos testes por parte dos alunos, sendo notória a influência sobre as opções assumidas pelo professor. Determinantes parecem ser as concepções dos alunos relativamente ao papel de alunos e professores no que à avaliação respeita.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação sumativa, Cursos de Educação e Formação (CEF), matemática.



INTRODUÇÃO

A promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado, são a principal razão subjacente à conceção e implementação dos Cursos de Educação e Formação (Despacho-conjunto n.º453/2004). Estes são cursos que se destinam a jovens a partir dos 15 anos e em situação de risco de abandono escolar.

A Matemática é uma das disciplinas que integra o plano curricular destes cursos, pelo contributo para o exercício da cidadania em sociedades democráticas e tecnologicamente avançadas. Sendo parte importante do legado cultural da nossa sociedade é também, muitas vezes, encarada pelos alunos como fonte de exclusão. É sabido que os jovens em situação de abandono escolar tiveram frequentemente um percurso marcado pelo insucesso na disciplina, pelo que esta deverá assumir uma forma mais ligada ao concreto e à realidade, que permita aos alunos aprender a reconhecer a Matemática no mundo que os rodeia (ME, 2005).

Relativamente à avaliação, o programa incentiva uma valorização do processo de aprendizagem, onde o aluno deve ser um elemento ativo, responsável pela sua própria aprendizagem. É assim valorizada a apresentação de trabalhos e a discussão de problemas, em detrimento da realização de testes. Contudo, em Portugal sempre se privilegiou a memorização do saber (que outros produziram), em detrimento da aquisição de competências e da produção do próprio conhecimento (Trigo, 2002) e, talvez por isso, o teste tem sido tradicionalmente o principal elemento de avaliação (Watt, 2005). Importa pois perceber como é que na prática professores e alunos gerem uma tradição que foca a avaliação na realização de testes e um currículo que se afasta dessa tradição.

O estudo que aqui se apresenta teve como principal objetivo analisar e compreender as concepções de alunos e professores relativamente à avaliação sumativa, procurando compreender a forma como se influenciam mutuamente e como essas concepções afetam a prática de avaliação.

1. A AVALIAÇÃO

A avaliação é considerada um elemento fulcral do processo de ensino-aprendizagem, sendo frequentemente dividida em dois tipos: formativa e sumativa (Harris, Irving & Peterson, 2008). Shepard (2006) caracteriza a avaliação sumativa como aquela que decorre no final do processo de ensino, com a intenção de classificar o aluno ou de lhe atribuir uma certificação. Semana e Santos (2008) consideram igualmente este tipo de avaliação associado à prestação de contas, à certificação e à seleção, mas referem também o seu carácter exterior ao processo de ensino e aprendizagem, destacando o facto de se basear nos produtos dos alunos. A intenção de melhorar o processo de ensino e aprendizagem é referida pelos três autores como o principal foco da avaliação formativa, sendo que Shepard (2006) aponta esta avaliação como a que decorre durante o processo de ensino e Semana e Santos (2008) se referem à ênfase que esta coloca sobre os processos e a atividade dos alunos.

Assim, a principal diferença entre a avaliação sumativa e formativa prende-se com o momento em que ocorre (após ou durante o processo de ensino) e com a intenção que lhe está



subjacente (para fins de informação ou para melhorar o processo de ensino e aprendizagem) (Harris, Irving, & Peterson, 2008). No entanto, a investigação realizada começa a sugerir que considerar estes dois tipos de avaliação como duas formas disjuntas pode não ser a melhor abordagem, uma vez que a avaliação serve frequentemente múltiplos propósitos (Hargreaves, 2005).

A investigação conduzida por Brown (2002, 2004, 2006, 2007) em torno das concepções sobre avaliação detidas pelos professores, sugere que estes identificam quatro propósitos na avaliação: melhorar o ensino e a aprendizagem; responsabilizar os alunos pela aprendizagem; responsabilizar as escolas e os professores pela aprendizagem dos alunos; inútil e algo a rejeitar pois é inválida, irrelevante e afeta negativamente os professores, os alunos, o currículo e o ensino. Destas concepções, as últimas três são frequentemente associadas a práticas de avaliação sumativa (Harris, Irving & Peterson, 2008), sendo que a maioria dos professores tende a conceptualizar a avaliação como uma forma de responsabilizar os alunos pela aprendizagem, discordando que esta seja encarada como uma forma dos responsabilizar ou às escolas ou como algo inútil ou irrelevante (Brown, 2002, 2004, 2006, 2007).

Watt (2005) considera que em Matemática a avaliação tem sido tradicionalmente encarada numa perspetiva de medida, onde são utilizados testes num ensino tendencialmente focado na exposição de procedimentos que o aluno posteriormente reproduz. A predominância do teste tem contudo inconvenientes (Watt, 2005). O primeiro prende-se com as características dos alunos, que podem fazer com que a valorização dum único elemento de avaliação venha a constituir uma desvantagem para determinados alunos. A valorização do teste enfatiza ainda determinados objetivos de aprendizagem em detrimento doutros, a que pode acrescer uma desarticulação entre a forma como são conduzidos os processos de aprendizagem e de avaliação. Há ainda que ter em conta a forma menos efetiva como geralmente os processos cognitivos de nível superior são avaliados por um teste (Firestone, Winter & Fitz, 2000).

No que respeita às concepções dos alunos relativamente à avaliação, Brown e Harris (2012) consideram que existe consideravelmente menos investigação.

Pajares (1992) defende que as concepções dos professores resultam das suas experiências como alunos, sugerindo que é de esperar que as concepções de alunos e professores coincidam. Mas alguns estudos indiciam que as concepções dos alunos se alteram com o tempo, tornando-se progressivamente menos positivas, eventualmente fruto duma crescente consciencialização das consequências da avaliação (Brown & Harris, 2012). Contudo, a conceção de avaliação dominante nos alunos é a de uma apreciação do conhecimento, não sendo comuns os que a encaram como um contributo para aumentar a motivação ou para aferir a qualidade do ensino ou do trabalho do professor (Brown & Hirschfeld, 2007).

Relativamente às características do sistema de avaliação que os alunos preferem, de acordo com Blaikies, Schönau e Steers (2004), os resultados existentes sugerem que os alunos preferem sempre o sistema que experienciaram. Esta é uma conclusão que parece apoiar a ideia de Pajares (1992) de alguma proximidade de concepções entre professor e alunos, mas que pode dever-se mais à adoção daquilo que usualmente é feito (Zeidner, 1992).



2. A AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Segundo Semana e Santos (2008: 52), “as mais recentes orientações curriculares preconizam uma avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos”, sugerindo uma maior valorização da avaliação formativa do que da sumativa. Efetivamente parece ser essa a linha assumida pelo programa de Matemática Aplicada, que valoriza os processos e as atividades de aprendizagem ao afirmar:

Pretende-se que as situações de avaliação não se restrinjam ao produto final, mas atendam essencialmente ao processo de aprendizagem e permitam que o estudante seja um elemento activo, reflexivo e responsável da sua aprendizagem. As actividades de aprendizagem deverão ser encaradas como tarefas de avaliação. O professor pode ficar a conhecer o que os estudantes são capazes de fazer perante um problema concreto ou mediante uma proposta de investigação; esses dados podem ser utilizados para orientar aprendizagens posteriores que ofereçam aos estudantes oportunidade de ir integrando as novas aprendizagens de forma positiva e consciente (ME, 2005: 10).

Para cada um dos módulos a lecionar, o programa prevê o número de horas que deve ser dedicado ao que designa por avaliação sumativa. Indica ainda em que deve consistir a prova a propor aos alunos, descrevendo “as formas de avaliação sumativa mais adequadas às atividades (...) desenvolvidas” (ME, 2005: 10). Por exemplo, no módulo 8 – Geometria intuitiva, a prova única a realizar pelo aluno consiste na

apresentação da planificação de uma embalagem na forma de um poliedro, escolhido e preparado com antecedência pelo estudante, de entre um dos que construiu durante a aprendizagem deste módulo. Nesta apresentação deve haver a explicitação da relação da forma da embalagem com os fins sociais a que se destinam. O professor deve acompanhar de forma especial esta prova (orientando o trabalho do estudante e apresentando propostas de reformulação se necessário). O fim a que se destina o poliedro pode ser diverso (produtos de 1ª necessidade (leite, cereais, etc.) ou outros (chocolates, amêndoas, perfumes, etc.) (ME, 2005: 49).

No módulo 9 – Das equações aos números, é indicado que uma das duas provas a realizar deve consistir na

apresentação oral de um problema e sua resolução, escolhido pelo estudante e preparado com antecedência necessária, de entre os problemas propostos durante a aprendizagem do módulo (ME, 2005: 53).

Embora também existam indicações para a realização dum teste de avaliação, a maioria das provas sugeridas envolve a apresentação de trabalho pelo aluno, frequentemente previamente preparado e onde surgem indicações para a importância do acompanhamento a disponibilizar ao aluno e para a possibilidade de este realizar reformulações. Trata-se, assim, de uma avaliação que embora sendo designada por sumativa se afasta claramente do significado geralmente atribuído ao termo.



3. METODOLOGIA

Esta investigação adota uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa, envolvendo a realização de estudos de caso sobre a professora Cristina e os alunos Leonardo e Margarida. A recolha de dados envolveu a realização de entrevistas, a observação de aulas (cinco em cada um dos dois primeiros períodos letivos e três no terceiro período) e recolha documental. As entrevistas foram de diversos tipos, mas todas se caracterizaram por ser semiestruturadas. Foram realizadas duas entrevistas focadas na professora e nas suas opiniões (uma no início e outra no final do estudo) e foram também realizadas pequenas entrevistas antes e depois de cada aula observada. A cada um dos alunos foi realizada uma entrevista no fim de cada período letivo. Tanto as entrevistas como as aulas foram áudio-gravadas. Foram ainda recolhidos diversos documentos como fichas de trabalho, enunciados de testes e outros materiais disponibilizados pela professora aos alunos. A análise de dados revestiu-se essencialmente dum carácter descritivo e interpretativo, tendo por base a análise de conteúdo dos elementos recolhidos à luz do quadro teórico.

4. AS INTENÇÕES DA PROFESSORA

Ao ponderar como avaliar os alunos, Cristina tem presente diferentes aspetos, destacando-se as experiências de insucesso vividas pelos alunos. Considera que a avaliação deve valorizar o que os alunos sabem e conseguem fazer, e que deve assumir características diferentes daquelas a que os alunos estão habituados, de modo a quebrar qualquer tendência para encarar como naturais resultados menos positivos, com a conseqüente falta de esforço e investimento na sua melhoria. Pretende assim que o processo de avaliação se venha a constituir como uma fonte de motivação para os alunos e a contribuir para o envolvimento no trabalho da aula:

P - Estes são alunos para quem é normal ter negativa a Matemática. Alguns nem se esforçam porque acham que não vale a pena. Eu quero mudar isso, mas para isso preciso que eles acreditem que conseguem... e não pode ser com testes como aqueles em que eles tinham sempre negativa. A avaliação aqui tem que ser construtiva, estás a ver? Algo que se foque no que o seu trabalho tem de positivo, mas que incentive também o esforço. Que lhes mostre que vale a pena.

A principal intenção que expressa relativamente à avaliação passa pela exclusão dos testes. Pretende focar a avaliação no trabalho realizado na aula, selecionando algumas das fichas aí realizadas para corrigir como se fosse um teste. Considera que assim valorizará não só o conhecimento dos alunos, mas também o seu esforço e empenho. Efetivamente, uma vez que se trata de fichas de trabalho, os alunos poderão sempre recorrer ao apoio de colegas e da professora para ultrapassar eventuais dificuldades. Acrescenta ainda a intenção de coresponsabilizar os alunos, permitindo-lhes o assumir de um papel ativo na escolha das fichas selecionadas. Como refere numa entrevista com a investigadora:

I - E em que é que estás a pensar?

P - Primeiro, evitar os testes. Nós vamos trabalhar muito com base em fichas e a minha ideia é pegar nessas fichas, nalgumas delas, e corrigir como se fosse um teste. Mas mais que isso, quero que eles tenham uma palavra a dizer também na avaliação e, portanto, quero que sejam eles a escolher quais as fichas que vão ter nota. (...) Depois talvez também pedir que



façam alguns trabalhos e que os apresentem. Não sei... isso vai depender também um pouco das características da turma.

5. AS CONCEPÇÕES DE LEONARDO

Leonardo parece conceptualizar os testes como o principal elemento de avaliação utilizado por um professor. Assim, considera importantes as fichas selecionadas pela professora, que encara como testes. Mas o desejo de alcançar resultados positivos levam-no a contestar as ações da professora. Efetivamente, manifestou frequentemente descontentamento em plena aula, protestando contra a falta de conhecimento prévio relativamente a quais as fichas que a professora iria corrigir. Entende que este é um facto que o prejudica, uma vez que faz com que não se empenhe tanto como poderia na realização de trabalho que assume um papel importante na avaliação (L – Leonardo, I – Investigadora):

L - A professora nunca avisa quando são os testes e depois às vezes estamos a fazer assim uma ficha ou isso e então é que ela diz que é para avaliação. Às vezes até só diz quando recolhe e até já aconteceu só dizer na aula seguinte.

I - E o que achas disso?

L - Acho que está mal, né? A gente tem que saber se é para avaliação ou não. Às vezes estamos assim na boa e depois ela vai dar nota. Não gosto disso.

I - Achas que te podias esforçar mais se soubesses que a professora ia corrigir, é isso?

L - Pois. Já me aconteceu não ter terminado e... está mal. Acho que está mal.

I - Não terminaste. Quer dizer que achas que podias ter feito mais do que fizeste nessa aula?

L - Pois, a... Pronto, quer dizer, podia ter conversado menos...

Apesar desta discordância, parece haver alguma dualidade ou até mesmo inconsistência na sua opinião pois, se por um lado alude a algum prejuízo pessoal motivado pelas opções da professora, por outro lado considera que é mais fácil ter positiva neste ano letivo com esta professora:

I - Achas que este ano é mais fácil ou mais difícil ter positiva a Matemática?

L - Ah, mais fácil! Eu agora tenho positiva e antes tinha sempre nega.

Nuns momentos Leonardo parece apoiar-se nas suas concepções relativamente à avaliação e à forma como um professor a deve implementar. Noutros momentos as opiniões que expressa têm por base a avaliação tal como é implementada pela sua professora. E o aluno parece não se aperceber desta dualidade, pois não só contesta frequentemente a professora na aula, como desvaloriza a diferença entre as opiniões que expressa durante as conversas que mantém consigo. E se num momento me diz sentir-se prejudicado por não saber que a ficha ia ser corrigida, no momento seguinte afirma que este ano até é mais fácil conseguir resultados positivos. E quando o confronto com esta divergência, parece não a identificar, afirmando que com esta professora a Matemática é diferente e apontando até as oportunidades que esta lhe dá para melhorar o trabalho realizado:



I - Certo, mas pareceu-me que tu não gostavas da forma como a tua professora fazia a avaliação por achares que te prejudicava. Disseste que ela não avisava antes o que ia corrigir e que isso fazia com que não te empenhasses e nem sempre terminasses o trabalho.

L - Pois, sim. Mas a Matemática com esta stora é diferente.

I - Diferente?

L - É. E às vezes ela até nos deixa melhorar. Marca o que está mal e depois deixa-nos alterar.

6. AS CONCEPÇÕES DE MARGARIDA

Margarida considera que a professora implementa uma avaliação com características diferentes daquela que geralmente é implementada pelos professores. Na sua opinião, a professora gosta dos alunos e quer que todos tenham positiva, mas sabe que esta é uma disciplina difícil, a que quase toda a turma tinha sempre classificação negativa, e por isso optou por realizar fichas em vez de testes. E mesmo quando a opção recai sobre a realização de um teste, Margarida considera que há diferenças relativamente ao que é feito pelos outros professores. A aluna tem dificuldade em explicitar onde estão essas diferenças, mas alude à preocupação da professora com o nível de preparação dos alunos, o que entende traduzir-se na realização do teste apenas quando esta considera que todos estão em condições de o efetuarem com sucesso. Mas se ainda assim se vier a verificar que o teste correu mal a toda a turma, Margarida refere que a opção da professora passa por não considerar o teste para a avaliação (M – Margarida, I – Investigadora):

M- A avaliação com esta stora é um bocado... é assim, a stora é uma querida e quer que a gente tenha positiva e com os testes toda a gente ia ter nega. E é por isso que a stora faz assim as fichas. Nesta turma não há quase ninguém que alguma vez tenha tido positiva a Matemática e se a stora fizesse testes ninguém ia ter.

I - Mas a professora também faz testes... e há muitos alunos que têm positiva nos testes.

M- Pois... faz, mas não é como os outros stores.

I - Qual é a diferença?

M- A... não sei, é diferente. Eu acho que a stora só faz o teste assim quando acha que nós estamos preparados. E se correr mal, tipo à turma toda, ela não dá nota.

A aluna acha que os colegas têm noção que os resultados que estão a alcançar se devem às opções da professora nas aulas e, em particular, no que à avaliação diz respeito. Ainda assim, reconhece que alguns alunos por vezes se queixam, mas acha que tal se deve ao hábito de reclamar e talvez um pouco a estranharem a diferença, pois quando a professora apresenta as razões para o que está a fazer e põe a possibilidade de fazer alterações e adotar uma postura mais próxima daquilo a que todos estão habituados, ninguém quer:

I - Mas há quem não goste da forma como a professora faz a avaliação...

M- Ah! Isso é mais aquela cena... tipo: fica sempre bem... Não sei, também ser diferente assim dos outros stores... Às vezes há assim quem diga qualquer coisa, mas não é, quer dizer, eu acho que todos sabem que a stora está sempre a querer ajudar-nos. E quando a stora diz porque está a fazer assim, toda a gente concorda e quando pergunta se querem mudar e fazer mais testes como com os outros stores ou assim, ninguém responde. Os testes é pior. Eu ia ter logo nega, porque nas fichas temos ajuda. Nas fichas podemos tipo falar com os colegas ou pedir ajuda à stora... e ela ajuda, explica o que não sabemos... e nos testes não.



7. OS DILEMAS DA PROFESSORA

Ao pensar a avaliação e decidir não realizar testes, Cristina sabia que estaria a propor uma avaliação com características diferentes de todas as avaliações que os alunos já tinham vivenciado. Tendo em conta o percurso dos alunos, achava que não seriam alunos para se interessarem muito pelas classificações que obtinham e que provavelmente até nem gostavam de realizar testes, pelo que achariam bem não ter que os fazer. Assim, a reação à sua proposta de avaliação, foi aspeto que nem ponderou. Preocupou-se apenas em informar os alunos, de forma clara e logo na primeira aula do ano, quanto à forma como ia concretizar a avaliação. A contestação de alguns alunos acabou assim por ser algo inesperada:

P - A minha ideia era não fazer testes e ir escolhendo de entre as fichas que íamos fazendo nas aulas algumas para classificar. Mais que isso, eu escolhia as fichas que levava para classificar mas tendo sempre em conta a opinião dos alunos. Ou seja, se a maioria dos alunos achasse que tinha sido uma ficha difícil eu já não a classificava. Propus isto logo na 1ª aula e eles concordaram, mas depois... quando eu comecei a classificar as fichas, vários alunos começaram a reagir. (...) E isso, sinceramente, não estava à espera... Não sei, achei que eles não seriam miúdos para ligar muito para esse tipo de coisas. São alunos que sempre tiveram muitas negativas, que chumbaram várias vezes...

Acha, contudo, que não se trata de uma verdadeira contestação. É mais uma reação a algo que é diferente daquilo a que os alunos estão habituados e que acaba por os deixar um pouco desorientados:

P - Mas sabes, eu nem acho que isso seja propriamente contestação, é mais assim digamos que uma reacção à mudança... até talvez uma certa perplexidade.

Mas Cristina não esperava que os alunos fizessem uma associação tão forte entre avaliação e realização de testes. E se as conversas que tinha com a turma pareciam ser suficientes para pôr fim aos protestos de um ou outro aluno, não foram suficientes para acabar com a pergunta, que se foi tornando cada vez mais frequente à medida que o 1.º período decorria, relativamente à data do teste:

P - Fui conversando com eles e relembrando a conversa da primeira aula. Na altura concordavam, mas depois... à medida que o período ia decorrendo começaram também a perguntar quando é que fazíamos teste.

Cristina vai insistindo na sua intenção de não realizar qualquer teste mas, já próximo do final do período, acaba por aceder aos pedidos dos alunos e marcar um teste. Considera que esta foi uma decisão difícil, fruto de uma longa ponderação, e fundamenta-a com a forte vontade dos alunos fazerem teste e com o receio que a sua não realização pudesse originar nestes uma desvalorização da apreciação que fazia do seu trabalho e conseqüentemente acarretasse um desinvestimento destes na disciplina:

P - Fui insistindo, mas depois olha... acabei por decidir fazer teste. Hesitei muito, não posso dizer que tenha sido uma decisão fácil, mas achei que eles não considerariam séria uma avaliação sem testes, entendes?



A intenção de Cristina era ainda envolver os alunos na escolha dos elementos que seriam corrigidos e classificados pela professora, mas também aqui se viu forçada a alterar a sua pretensão. Apesar dos seus esforços e de uma prolongada insistência, os alunos abstiveram-se sempre de ter qualquer intervenção, deixando inteiramente a cargo da professora a escolha das fichas que seriam alvo de especial atenção, nunca efetuando qualquer proposta por sua iniciativa, nem apresentando qualquer argumento contra a intenção da professora. Cristina afirma que apesar de aparentemente nunca ter desistido dessa intenção e de ir sempre aludindo a ela, na verdade a partir de certa altura deixou de acreditar na adesão dos alunos a esta ideia:

P - Eu queria envolvê-los na avaliação. Que sentissem que como turma tinham uma palavra a dizer e que podiam indicar o que tinha sido demasiado difícil e, por isso, não devia ter peso na avaliação. Mas não consegui. Eles acham que isso é papel do professor. Ainda tentei durante algum tempo, mas depois desisti... Na verdade fui sempre falando nisso, mas já não estava à espera que eles o fizessem.

CONCLUSÃO

Os elementos recolhidos sugerem uma forte valorização dos testes por parte dos alunos, aparentemente fruto da sua experiência escolar anterior. Esta valorização acaba por colocar a professora perante o dilema de se manter fiel às suas concepções e intenções decorrentes destas ou de adotar, ainda que parcialmente, as concepções dos alunos, no que à avaliação respeita.

As concepções dos alunos relativamente ao papel de alunos e professor na avaliação, onde é notória uma valorização do poder decisório do professor, leva-os a considerar que as decisões a esse nível cabem exclusivamente a este e, conseqüentemente, a absterem-se de exercer a autonomia que a professora lhes permite relativamente à escolha dos elementos de avaliação a considerar. Esta valorização do poder decisório do professor ocorre contudo dentro de determinados parâmetros considerados adequados pelos alunos, pois não se traduz numa aceitação das decisões da professora que estão para além daquilo que aparentemente são consideradas as decisões usuais dum professor.

As concepções dos alunos acabam por interferir com as intenções da professora e por alterar a sua prática de avaliação. Determinante para a decisão de realizar alguns testes e de aceitar a ausência de intervenção dos alunos na escolha dos elementos avaliados é o receio de que a diferença entre as suas concepções e a dos alunos conduza a uma desvalorização de todo o trabalho realizado e, conseqüentemente, das aprendizagens resultantes. A professora opta assim por exercer a autonomia na gestão curricular que o programa lhe atribui, valorizando fundamentalmente a adequação das propostas às características dos alunos. Como tal, mantém a forte valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos e o incentivo à melhoria do trabalho realizado, aspetos com que se identifica e que o programa valoriza. Põe de lado a ênfase na apresentação e discussão de trabalhos, por não a considerar a mais adequada para estes alunos específicos, e também o afastamento do teste como elemento de avaliação.

Este estudo sugere assim uma forte influência sobre as concepções de avaliação dos alunos das experiências prévias, em consonância com as conclusões de Blaikie, Schönau, & Steers (2004), mas indicia também uma interferência significativa dessas concepções sobre a prática de



avaliação do professor, mesmo quando as concepções deste são claramente divergentes e quando o currículo sustenta as concepções do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blaikie, F., Schönau, D., & Steers, J. (2004). Preparing for portfolio assessment in art and design: a study of opinions and experiences of exiting secondary school students in Canada, England, and The Netherlands. *The International Journal of Art & Design Education*, 23(3), 302-315.

Brown, G. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, Auckland, NZ.

Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.

Brown, G. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99, 166-170.

Brown, G. (2007). Teachers' conceptions of assessment: Comparing measurement models for primary & secondary teachers in New Zealand. In *Proceedings of the New Zealand Association for Research in Education Annual Conference*. Christchurch, NZ: NZARE.

Brown, G. & Hirschfeld, G. (2007). Students' conceptions of assessment and mathematics: self-regulation raises achievement. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 63-74.

Brown, G. & Harris, L. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: Further evidence for ecological rationality in belief systems. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 46-59.

Firestone, W., Winter, J., & Fitz, J. (2000). Different assessments, common practice? Mathematics testing and teaching in the USA and England and Wales. *Assessment in Education*, 7(1), 13-37.

Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.

Harris, L., Irving, S., & Peterson, E. (2008). Secondary teachers' conceptions of the purpose of assessment and feedback. In *Proceedings of Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Brisbane, Australia: AARE.

ME-Ministério da Educação (2005). *Programa da disciplina de Matemática Aplicada – Cursos de Educação e Formação*. Lisboa: ME.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Semana, S. & Santos, L. (2008). A avaliação e o raciocínio matemático. *Educação & Matemática*, 100, 51-58.

Shepard, L. (2006). Classroom assessment. In R. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 623-646). Westport, CT: Praeger.

Trigo, M. (2002). A des(propósito) de possíveis correlações entre saber, planificar, estudar, legislar e agir reflexivamente. In A. Melo, L. Lima & M. Almeida (Org.), *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa* (pp.5-9). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.



Watt, H. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: a study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 21-44.

Zeidner, M. (1992). Key facets of classroom grading: a comparison of teacher and student perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 224-243.

O OUTRORA E O AGORA NAS REPRESENTAÇÕES DE JOVENS E ADULTOS SOBRE A ESCOLA

Andrea da Paixão FERNANDES | andrea@uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada com estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e entrecruza três campos teóricos: EJA, memória e Teoria das Representações Sociais, realizando uma interface entre memórias e representações sociais de estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Participaram 207 estudantes, na faixa etária de 14 a 85 anos, que tinham estudado em escola pública, saído e retornado à escola pública na EJA. A análise de questionário aplicado aos estudantes e dos depoimentos orais revelou suas vozes por meio das lembranças de escola e dos sentidos que atribuem à mesma. Buscou, ainda, conhecer as razões pelas quais deixaram a escola, os motivos e as expectativas depositadas nesse retorno. Dialogamos com Moscovici, Jodelet, Abric, dentre outros. A intenção metodológica associa a reconstrução das memórias de escola aos sentidos atribuídos pelos sujeitos as suas trajetórias escolares, podendo construir pontes capazes de ligar passado-presente-futuro. Recorremos à Técnica da Evocação Livre de Palavras (Abric) e à Análise de Conteúdo (Bauer, Bardin e Franco) considerando categorias que emergiram do processo de análise dos discursos e dos conteúdos das respostas. A interpretação dos dados considera contextos sociais, culturais, históricos, econômicos, políticos em que as representações sociais foram produzidas. Embora o sonho da escola como potencializadora do futuro e caminho para entrada ou progresso no mundo do trabalho na sociedade brasileira do século XXI, a permanência na escola e a conclusão da educação básica não sejam garantias de empregabilidade, os discursos dos estudantes revelam movimentos que contribuem para a compreensão do “outrora” e do “agora” como relacionais, ou seja, a expectativa depositada na escola para jovens e adultos possibilita esse entrelaçamento, refletindo trajetórias vividas por esses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos, representações sociais, memórias.



INTRODUÇÃO

Apresentamos resultados de pesquisa desenvolvida com estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulando três campos teóricos a saber: EJA, memória e Teoria das Representações Sociais (TRS) e realizando uma interface entre memórias e representações sociais de estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)ⁱ.

Os principais referenciais que contribuem com esse delineamento são, no campo da TRS, Serge Moscovici, Denise Jodelet, Jean-Claude Abric. A fundamentação da pesquisa nesse campo conceitual pretendeu, também, identificar a relevância da TRS para a pesquisa no campo da educação. Recorrendo, por sua vez, à Análise de Conteúdo (AC), buscamos dialogar com Laurence Bardin, Martin Bauer e Maria Laura Puglisi Franco.

A pesquisa em tela teve por objetivo geral investigar, conhecer e analisar as lembranças e memórias individuais dos estudantes da modalidade EJA em nível fundamentalⁱⁱ e as representações que formularam sobre a escola da infância, relacionando com as vivências escolares atuais.

Os jovens e adultos pesquisados são estudantes com idade compreendida entre 14 e 85 anos. Estudam em turmas do PEJA I ou do PEJA II, em dez escolas cariocas, distribuídas geograficamente pelo município. Esse movimento de rememoração potencializa não só repensar a relação estabelecida com a escola dos tempos de outrora, mas também a relação que estabelecem com a escola de agora, da EJA, e suas expectativas.

1. A ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A proposta que originou o PEJA nasce, em 1985, com a denominação de Projeto de Educação Juvenil (PEJ). Visava alfabetizar adolescentes e jovens com idade entre 14 e 20 anos, e que apresentavam defasagem idade-série. Com o passar dos anos, a demanda pelo projeto foi dando indícios de que se precisava ir além... não só no que se refere à faixa etária, como também em relação à etapa de escolarização atendida, ampliando-se o atendimento à sociedade que dele demandava. De um projeto que tinha como foco a alfabetização, ampliou-se para a oferta de escolarização correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, aos anos finais. O PEJ passou, então, a se denominar Projeto de Educação de Jovens e Adultos e, a partir de 2005, por meio do Parecer CME/CEB nº 06/2005, Programa de Educação de Jovens e Adultos e se constitui como a oferta da modalidade EJA pela SME/RJ.

Considerando-se à organização espacial e administrativa da SME/RJ, à época da pesquisa, em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), foram escolhidas as escolas de EJA que participariam da pesquisa, bem como seus estudantes. Sobre os estudantes, o primeiro critério foi desenvolver a pesquisa com sujeitos que tinham vivido a experiência escolar da infância em instituição pública, saído da escola e retornado na modalidade EJA. Esses jovens e adultos também precisavam morar no bairro de localização da escola ou em seu entorno. Logo, a escolha dos participantes da pesquisa esteve atrelada à escolha das dez escolas participantes,



sendo uma em cada CRE, desde que atendessem a sua vizinhança, ou seja, contemplassem o critério de moradia dos estudantes matriculados. Em cada uma dessas escolas foi selecionada uma turma composta, majoritariamente, por estudantes oriundos de escola pública.

A primeira etapa da pesquisa foi composta de aplicação de questionário a 207 estudantes. Descartados os questionários dos jovens e adultos que não haviam estudado antes do PEJA ou daqueles que migraram diretamente da escola regular para a EJA, a amostra ficou definida em 138 sujeitos, compondo-se, então, o grupo com o qual trabalhamos para a análise dos dados que permitiram, por meio da TRS, conhecer as expectativas desses sujeitos no retorno à escola, os motivos que provocaram tal movimento e, também, as lembranças que têm da escola de outrora e os motivos de saída daquela escola.

2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

2.1. O QUE É TRS?

O campo de estudos das Representações Sociais (RS) considera a articulação de saberes constituídos socialmente. Permite estabelecer ligações ou campo de relações que produzam novos saberes a partir do que se conhece ou do que se deseja conhecer.

Para compreender como determinados saberes transcendem os *espaçostempos* de seus grupos e são ressignificados por outros grupos, Moscovici dedicou-se a estudar como se constituem os processos pelos quais as formas de manifestação do pensamento cognitivo são consensuados por esses grupos, considerando as possibilidades de conceitos científicos serem transformados em saberes do senso comum.

De acordo com Franco (2004), para se estudar e pesquisar RS é essencial conhecer os contextos dos quais os indivíduos participam. É necessário, então, realizar “análise contextual”. Nas palavras de Franco (2004: 170), tal necessidade se apresenta por que

[...] as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais.

Considerando toda relação como social e percebendo que essa relação se estabelece entre sujeitos e com o mundo, concordamos com Jodelet (2001: 22) ao destacar que as RS como sistemas de orientação “orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”, sendo, portanto, uma forma de conhecimento de si e do outro (sujeito ou objeto) e, por sua vez, do mundo e dos contextos societários nos quais esses sujeitos e objetos se inserem.

De acordo com as análises de Moscovici, a relação indivíduos – saberes – objetos – mundo provoca nas representações um movimento de mudança que pode variar entre os grupos, de tempos em tempos e, ainda, de um modelo de civilização para outro. Para Moscovici, esse movimento que é relacional reconhece “que as representações são ao mesmo tempo construídas e adquiridas. [...]. Não são os substratos, mas as interações que contam” (Moscovici, 2001: 62).



2.2. A TRS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Compreendendo-se a RS como pensamento do senso comum, é importante considerar que esse pensamento projeta o sujeito pesquisado à posição de quem constrói teorias a respeito desse senso comum para lidar com a escola, sua complexidade e compreendê-la. Para essa investigação que tem como eixo a pesquisa em educação para pessoas jovens e adultas, a contribuição da TRS possibilita reconhecer como os sujeitos estudantes tecem seus movimentos em relação à escola, sendo possível mapear os sentidos que esses estudantes atribuem aos movimentos de idas e vindas para a escola.

Nessa perspectiva, a educação se articula à condição humana e aos movimentos desenvolvidos pelos sujeitos no qual o potencial de educar se faz presente, considerando diferentes culturas e contextos sociais, saberes e possibilitando que cada ser humano seja, permanentemente, ensinante e aprendiz. As situações vividas refletem as experiências de sucesso e de fracasso nas relações entre os estudantes e a instituição escolar.

A articulação entre ensinar e aprender como um movimento contínuo, de compartilhamento constante remete-nos a dialogar com Paulo Freire que considera o ensinar-aprender através das trocas estabelecidas entre os sujeitos e, assim, por meio do diálogo com os saberes de si e dos outros, respeitando esses saberes e valorizando-os. No movimento dialógico de ensinar-aprender

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra elas* (Freire, 1987: 68).ⁱⁱⁱ

Nesse movimento de ser ensinante-aprendiz os sujeitos vão se fazendo críticos, manifestando seus interesses, saberes e leituras de mundo. Tais leituras permitem elaborar representações dos estudantes da EJA sobre o que valorizam em suas práticas discentes e em relação à escola.

2.3. REFERENCIAIS E CORRENTES

Dialogamos com duas correntes do campo da TRS: a processual e a estrutural. Para tanto, os instrumentos metodológicos construídos foram elaborados considerando essa amplitude.

A abordagem processual proposta por Jodelet se constitui como importante fundamentação ao possibilitar atribuir à TRS um caráter mais qualitativo a partir da compreensão do fenômeno estudado. A relação estabelecida entre os sujeitos pesquisados e o objeto da representação precisa ser considerada por meio das subjetividades, dos discursos construídos pelos indivíduos sobre as suas práticas e vivências escolares, incluindo-se as relações que estabelecem com o processo de aprendizagem e os sentidos atribuídos ao aprender para suas vidas. São aparentes as interpretações, leituras e representações que esses sujeitos elaboram sobre suas trajetórias escolares. Assim, “procura conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção, assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (Maia, Alves-Mazzotti, Magalhães, 2010: 5).



Em outra linha e considerando-se também a abordagem teórica^{iv} criada por Moscovici, ressalta-se a referência de Abric e demais autores que têm contribuído com a abordagem estrutural. No decorrer da análise da pesquisa fundamentada prioritariamente neste último referencial, analisamos as representações que estudantes captam sobre a escola pública, além da organização da representação sobre a mesma a partir de dois sistemas – central e periférico. Esta abordagem, entretanto, permite a elaboração da teoria do núcleo central que, segundo Sá (1998: 76), “se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, mas concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de idéias e valores”, sendo essa a mais relevante contribuição da abordagem estrutural.

Segundo Abric (2000: 30), “uma representação é constituída de um conjunto de informações, crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social”, que, no caso desta pesquisa, materializa-se pela escola. A existência de um sistema duplo de representação que reúna características básicas das representações que, embora aparentemente contraditórias, sejam complementares entre si, possibilita que tais representações apresentem marcas de consensualidade, por um lado, mas também de diferenças individuais, por outro.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao se definirem as trilhas durante o percurso da caminhada pela TRS, as abordagens qualitativas se associaram às quantitativas. Não há, claramente, um limite entre um modelo e outro de abordagem para a pesquisa, pois, em RS, ambas podem ser complementares, permitindo “um olhar processual sobre uma dada representação ou uma visão estrutural da mesma” (Oliveira, 2005: 88), ou seja, uma flexibilidade metodológica, além de alguns trajetos poderem ser definidos no percurso.

A construção da metodologia, deste ponto de vista, não tem o propósito de estabelecer fórmulas aplicáveis indistintamente, mas se torna, ao lidarmos com RS, como na antropologia ou na história, um trabalho artesanal, que não se inicia nem se encerra na coleta de dados, mas começa antes, nas condições de produção das representações, prossegue longamente na sua interpretação e ainda provoca o pesquisador ao final da pesquisa com a incessante pergunta: E agora, José? (Arruda, 2003: 20).

A interpretação dos dados da pesquisa considera os contextos sociais, culturais, históricos, econômicos, políticos em que as representações foram produzidas, povoadas pelos sentidos que os sujeitos participantes atribuem, nesse caso, à escola pública e as suas trajetórias trilhadas.

Para analisar as representações e os sentidos atribuídos pelos estudantes às suas trajetórias escolares a partir dos movimentos de saída e de retorno à escola, consideramos basicamente duas abordagens metodológicas: a técnica de evocação livre de palavras (TELP), apoiada em Abric (2000), e de análise de conteúdo, apoiada em Bardin (2011), Bauer (2008) e Franco (2008).

A representação sobre os acontecimentos do passado que se materializa pelas lembranças que os jovens e adultos pesquisados têm sobre a escola da infância aparece tanto em parte das perguntas abertas, como na pergunta “o que vem à sua mente quando você ouve falar em



escola pública?”. A TELP ao buscar reconhecer os sentidos atribuídos à escola pública pelos estudantes possibilita o levantamento de elementos centrais e periféricos das representações. As análises decorrentes da aplicação dessa técnica possibilitam dialogar com as lembranças que esses jovens e adultos têm da escola da infância, bem como com as expectativas que têm na escola de agora.

O trabalho com a AC se aproxima da ação do garimpeiro, do artesão ou do arqueólogo, sendo necessário ao pesquisador enveredar por trilhas que sejam reveladoras de matérias primas ou de vestígios que contribuam para constatações esclarecedoras para a construção da análise dos dados empíricos. A esse movimento de garimpar, associa-se a classificação de elementos textuais em gavetas metafóricas, de acordo com critérios que produzam sentidos. Ao organizar em gavetas os conteúdos manifestados pelas/nas entrevistas ou pelos questionários respondidos, revela-se a necessidade de se construírem categorias que produzam agrupamentos desses conteúdos a partir de critérios de classificação previamente estabelecidos e que permitam compreender os sentidos atribuídos às respostas emitidas pelos sujeitos e às significações surgidas pela mensagem emitida.

A “leitura flutuante” ou exaustiva do material possibilita a percepção dos caminhos para formulação de hipóteses sobre o revelado em relação à pergunta feita ou ao roteiro da entrevista, de forma a reconhecer as representações sociais e os sentidos produzidos sobre a temática. As questões balizadoras referem-se à lembrança da escola da infância, motivo de saída, de retorno e o que esperam da escola da EJA, na sequência em que apareceram e, assim, foram extraídas as unidades de registros^v (palavras, frases ou expressões) e criadas categorias temáticas que foram construídas durante o processo de análise, emergindo dos conteúdos das respostas. Foram consideradas também as frequências de ocorrências e a proximidade semântica dos enunciados revelados, delineando-se núcleos de sentidos.

4. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EJA

Considerando a abordagem estrutural das RS, com a TELP, a partir do termo indutor “escola pública” 137 estudantes participantes responderam à pergunta “O que vem a sua mente quando você ouve falar em escola pública?”.

Após a tabulação das respostas e constituição do *corpus* considerando-se aproximações de forma a transformar frases, expressões e palavras utilizadas em maior grau possível de homogeneização, foi realizado o tratamento dos dados pelo software EVOC, que possibilitou a seguinte distribuição das evocações, considerando-se a ordem média da evocação (OME) e a sua frequência, com o termo indutor “escola pública” (Quadro 1).

QUADRO 1
DISTRIBUIÇÃO DAS EVOCAÇÕES SEGUNDO A ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO (OME)
E SEGUNDO A FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÕES, COM O TERMO “ESCOLA PÚBLICA”

Frequência \geq 12 OME $<$ 2,8	Frequência \geq 12 OME \geq 2,8
-------------------------------------	--



Aprender ler e escrever	12	1,917	Amigos	28	3,429
Aprender	32	2,156	Brincar	14	3,000
Boa	24	1,625	Direção	14	3,571
Ensino	15	1,733	Escola	16	3,188
Estudar	31	2,097	Merenda	14	3,071
Professor	48	2,792	Superação	14	3,143
Frequência < 12 OME < 2,8			Frequência < 12 OME >= 2,8		
Direito	6	2,667	Afetividade	5	4,800
Educação	10	2,600	Alegria	5	3,600
Escola gratuita	5	2,400	Alunos	11	3,273
Escrever	9	2,222	Convivência	9	3,111
Indisciplina	8	2,250	Emprego	7	4,286
Ler	10	2,300	Força de vontade	5	3,000
Oportunidade	6	2,333	Frequência	5	3,800
Organização	5	2,400	Limpeza	6	3,833
Perda	5	2,000	Matemática	11	3,091
Ruim	5	2,400	Nada	5	3,000
Ser melhor	7	1,571	PEJA	5	3,400
			Provas	5	3,600
			Recreio	7	3,143
			Respeito	9	3,333

Ao analisarmos as palavras evocadas pelos estudantes, percebe-se a representatividade da palavra *professor*, articulada ao *aprender*, como um ato em si, ao *aprender a ler e escrever*, a *ensino*, a *estudar*. Palavras que se apresentam no primeiro quadrante, compondo o possível núcleo central da representação, com alta frequência e mais prontamente evocadas.

Percepções positivadas da escola pública são visíveis em diferentes palavras ou expressões que compõem cada quadrante. No primeiro quadrante, todas apresentam positividade. Centram-se na objetivação da funcionalidade da escola pública, de seus processos e atores. A palavra evocada mais vezes, *professor*, reúne aspectos de positividade e de negatividade, mas que, independente desses aspectos, garantem centralidade à figura do professor no contexto da escola pública.

No segundo quadrante (primeira periferia), identificamos a *escola* como lugar de *superação*, embora esta palavra reúna uma baixa frequência. Outra palavra frequente neste quadrante é *amigos* e apresenta a ideia de socialização. Os sujeitos que frequentam o PEJA trazem, tanto a expectativa de superação dos desafios que a vida lhes impôs, como o identificam como espaço de convivência; lugar onde se faz amigos. Ambos, *superação* e *amigos*, são ancoragens aos processos escolares que, no quadrante anterior, fizeram-se centrais.

A zona de contraste (segunda periferia) da representação ou terceiro quadrante apresenta a escola pública como lugar de múltiplas possibilidades. É o lugar de *escrever*, *ler*, da *educação*, da *oportunidade* e do *direito*. Escola é, portanto, um direito e uma oportunidade para esses jovens e adultos. Ao relacionar com os princípios que constituem a educação e a EJA no Brasil, a palavra *educação* pode ser compreendida na perspectiva do direito público subjetivo e *escola* pode ter o sentido de espaço de implementação desse direito. Logo, interpretamos que se ancoram neste quadrante perspectivas em processo de conquista, uma vez que o acesso a



EJA é um direito que ainda revela uma novidade em incorporação e consolidação no cenário educacional brasileiro. Esses sujeitos começam a se apropriar disso e a se utilizarem dessa ferramenta cidadã.

No quarto quadrante, mesmo destacando-se as palavras *matemática* e *alunos*, privilegiando a ideia de escola como espaço do aprender, há uma profusão de elementos que revelam esquemas e preocupações individuais em suas vidas cotidianas. Essas preocupações podem ser somadas àquelas registradas no quadrante periférico anterior. A ideia de preocupação não traz sentido necessariamente negativo, pois algumas expressões deste quadrante periférico reforçam positivamente, voltadas às relações de convívio e sociabilidade (*afetividade, alegria, convivência, recreio e frequência*). Tais expressões ampliam os papéis escolares citados no segundo quadrante, relacionados aos processos de socialização cada vez mais requeridos nas/das escolas públicas.

Outras palavras se sobressaem pelo sentido de negatividade da escola: *indisciplina, perda e ruim* no terceiro quadrante e *limpeza e respeito*, no quarto. Essa existência corrobora o fato de que os esquemas periféricos comportam, na organização e na estrutura das representações, contradições e críticas ao que se apresenta como idealizado em seus núcleos. Reafirmamos que os sujeitos revelam preocupações sobre a escola e registram apreensões sobre situações vividas em seu cotidiano e para além de seus “muros”, o que exige *força de vontade* para superar desafios.

Ainda como preocupação está o *emprego*; algo concreto para aqueles que possuem carteira assinada ou mesmo que têm “trabalho certo”, mas não vivido e incerto para muitos que, inclusive, não sabem se a escola poderá significar, de fato, a condição necessária para consegui-lo. Há emaranhados de ancoragens que se entrecruzam reforçando ou questionando o núcleo centrado na valorização dos processos escolares voltados ao aprendizado, ao ensino, ao estudo e aos professores da escola vistos positivamente.

As análises consideraram também quatro perguntas que faziam referência às lembranças da escola de outrora e motivos da saída e às expectativas em relação à escola de agora e os motivos do retorno. Para essas questões utilizamos a AC, conforme anteriormente explicitado.

Considerando-se as leituras dos estudantes sobre a escola, aplicando-se a metodologia da AC, identificamos as categorias temáticas: *trabalho, aprender, socialização, professores, escola, questões familiares, projeção no futuro* e, por fim, *nada lembra*. Essas trazem como subcategorias a manifestação presente nos registros dos sujeitos sobre a relação passada com a escola e, também, sobre a presente-futuro. O trabalho de categorização pautou-se nas bases da análise categorial-temática considerando as dez palavras ou termos mais frequentes em cada conjunto de perguntas respondidas.

Entre as expressões que retratavam pela AC as lembranças da escola da infância e os motivos de saída, destacamos para esse trabalho a categoria **trabalho**. Nesse caminho, a organização da subcategoria “para trabalhar” ocupa posição de maior destaque ao revelar expressiva menção feita pelos estudantes nas respostas aos questionários, servindo para confirmar a hipótese ou inferência de que o **trabalho** é um eixo temático significativo para o grupo pesquisado, permitindo refletir sobre os motivos da saída da escola. É significativa a referência à necessidade de sobrevivência como motivo de saída da escola, ou seja, a necessidade de



terem algum rendimento para contribuir financeiramente com a família, o que gera a demanda por trabalhar. O que para a maioria se constitui como necessidade, o trabalho na roça como meio de subsistência familiar ou mesmo na cidade grande para os migrantes do meio rural é fortemente demarcado nas respostas. Apresenta-se ainda como opção para que outros irmãos estudem, trazendo para essa categoria reflexos da condição de vida e do contexto de pobreza em que vivem.

Os motivos de saída da escola expressos pelas respostas trazem à tona situações em que os sistemas de ensino e as políticas públicas para a educação precisam continuar se ocupando em busca de respostas. A saída da escola da infância ou adolescência por “mudança/migração para a cidade grande” e por “falta de escola/concluiu o primário”, embora não apresente frequências altas se considerarmos o total de sujeitos e apontem uma situação de passado, são relevantes para que se continue propondo investigações outras que se somem a esta e que busquem respostas substanciais para tais motivos; seja a partir de olhar mais interno, feito pelo próprio sistema de ensino, que se permita (re)pensar as causas de tais contextos.

A categoria **trabalho** também foi manifestada com relação à escola de agora, relacionando-se ao retorno à escola e às expectativas dos estudantes. Revelam as razões de retorno ao espaço escolar e às expectativas com a escola de agora. Nesse contexto, as subcategorias “emprego/emprego melhor”, associadas ao retorno à escola são confirmadas como ação importante para conseguir um emprego ou outro melhor. Junto à expressão “atualizar-se”, revelam-se representativas do motivo de retorno à escola e interessam para pensar este como um dos elementos principais de motivação do retorno dos jovens e adultos aos espaços escolares e, neste caso, à escola pública. A categoria **trabalho** e suas subcategorias simbolizam as razões pelas quais procuram a escola da EJA e voltam a se matricular. Trazem em seus sentidos a necessidade do retorno à escola para que se efetive a conquista de uma necessidade de emprego ou a ascensão naquele em que se encontram. Quase metaforicamente no sonho da escola se projeta outra esperança – a de entrada/ascensão no mundo do trabalho.

5. O OUTRORA E O AGORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSES MOMENTOS RELACIONAIS

A análise da resposta atribuída pelos estudantes do PEJA quando perguntados sobre os motivos que os levam a sair e a retornar à sala de aula e à escola da EJA confirma o **trabalho** como um eixo temático muito forte e significativo neste aspecto ao apresentá-lo em um patamar relevante. Nesse eixo aparecem e são fortemente marcadas a necessidade de trabalhar para esses jovens e adultos e, por sua vez, a escola como *locus* que viabilizará, no futuro desses jovens e adultos estudantes, o sonho de inserção no mundo do trabalho.

Embora a permanência na escola e a necessária conclusão dos estudos na sociedade do século XXI não garanta a empregabilidade, ambas se constituem como fortes elementos/aspectos para a reflexão sobre a “projeção no futuro” como outro eixo temático que articula o olhar que os sujeitos pesquisados têm sobre os motivos de retorno à escola e, ainda, a respeito das perspectivas desse retorno.



Dessa forma, o eixo **trabalho** é, sem dúvida, expressivo no cotidiano desses sujeitos, encontrando-se, inclusive, no sistema periférico da estrutura da escola pública. É, por sua vez, o lugar onde se ancoram as representações e consideram as trajetórias de idas e vindas desses sujeitos à escola pública.

Em meio à dualidade estrutural que historicamente se apresenta na educação brasileira, a escola para as massas precisa se ver como meio eficaz para viabilizar a formação humana necessária aos estudantes de forma a lhes permitir melhor se inserirem no mundo do trabalho, articulando-se os mundos do trabalho formal e informal que, muitas vezes, no cenário de crise da empregabilidade, apresenta-se como possibilidade de garantia do sustento dos sujeitos que dele necessitam e de suas famílias. Por outro lado, a escola aparece como potencializadora do futuro, ou seja, projetando-se como percurso para a entrada ou melhoria desses sujeitos no mundo do trabalho. Nesse contexto, as idas e vindas aos espaços escolares trazem a possibilidade de “ser alguém na vida / futuro melhor”. Reflete, por sua vez, as motivações no retorno à escola como situação real e potencial para ascender social e economicamente e realizar o sonho individual. Os discursos produzidos revelam movimentos que contribuem para a compreensão do “outro” e do “agora” como momentos relacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In: D. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.

Arruda, A. (2003). Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do redemoinho. In: M.P.L. Coutinho, A. Lima, M.L. Fortunato & F.B. Oliveira (Orgs.), *Representações sociais: Uma abordagem interdisciplinar* (pp. 11-31). João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bauer, M. (2008). Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. In: M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes.

Franco, M.L.P. (2008). *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora.

Franco, M.L.P. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), (pp. 169-186). Acesso em setembro, 25, de 2013 em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000100008&script=sci_arttext.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão, In: D. Jodelet (Org.), *As representações sociais*. (pp. 17-41). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Maia, H., Alves-Mazzotti, A.J. & Magalhães, E.M. (2010). Representações sociais do trabalho docente: Significados atribuídos à dedicação dos professores das séries iniciais e seus formadores. In *Anais do VII Seminário do Trabalho: Trabalho, educação e sociabilidade*. São



Paulo: Rede de Estudos do Trabalho/UNESP. Acesso em setembro, 25, de 2013 em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Helenice_Alda_Edith_REP_SOCIAIS_TRAB_DOC_SIGNIFICADOS_ATRIBUIDOS_A_DEDICACAO_POR_PROF_DAS_SERIES_INICIAIS_E_SEUS_FORMADORES.pdf

Moscovici, S. (2001). Das representações coletivas às representações sociais. In: Jodelet, D. (org.), *As representações sociais*. (pp. 45-66). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Oliveira, D. (2005). Pontuando ideias sobre o desenvolvimento metodológico dos estudos de representações sociais nas pesquisas brasileiras, *Revista Brasileira de Enfermagem*, 58 (1), 86-90.

Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

ⁱ O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) se organiza em PEJA I (correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e PEJA II (correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental). Cada um deles se estrutura em dois blocos (I e II) com duração de um ano letivo cada. No PEJA II, além dessa subdivisão, há as Unidades de Progressão (UP). Cada bloco compreende três UP que são ministradas ao longo de um ano. O tempo de aprendizagem em cada UP ou bloco está condicionado ao desenvolvimento cognitivo do estudante, podendo ser acelerado ou mais demorado.

ⁱⁱ O Ensino Fundamental se constitui como etapa da Educação Básica e, de acordo com a legislação educacional brasileira, compreende 9 anos. Na modalidade EJA esse tempo pode ser abreviado de acordo com cada sistema de ensino ou proposta de ação.

ⁱⁱⁱ - Grifos do autor.

^{iv} - De acordo com Sá (1998, p. 65), “a *grande teoria* das representações sociais – como chamamos (Sá, 1996) as proposições originais básicas de Moscovici – desdobra-se em três correntes teóricas complementares: uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence. É possível ainda que se esteja configurando uma quarta alternativa complementar, através das recentes releituras teóricas que estão fazendo alguns autores sensíveis às críticas pós-modernistas às representações, como ilustra o posicionamento de Wolfgang Wagner”.

^v - Segundo Bardin (2011, p. 134), a unidade de registro “é a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, excetuam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o ‘tema’, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a ‘palavra’ ou a ‘frase’.”

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE É SER PROFESSOR DA REDE PÚBLICA NA BAIXADA Fluminense/RJ?

Jurema Rosa LOPES | juremarosa@ig.com.br

UNIGRANRIO

RESUMO

Considerando o Estado do Rio de Janeiro e nele a Baixada Fluminense, a melhoria do ensino, vem sendo preocupação de pesquisadores. No bojo dessas preocupações destacamos, geralmente, como problema no Ensino Médio, a formação dos professores. Muitos estudos questionam essa formação e apresentam como um dos argumentos, que a mesma privilegia aspectos específicos de algumas áreas em detrimento dos aspectos pedagógicos. Na presente reflexão privilegamos a formação do professor, tendo como antecedente uma fase de sua escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que essa reflexão é mais uma possibilidade de ampliar o nosso conhecimento sobre a contribuição dessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva analisamos a relação entre atividade de trabalho, formação e tempo de construção do conhecimento de professores do Ensino Médio na Baixada Fluminense. Nos fundamentamos em Schwartz (1992) que ao conceituar o trabalho, considera como ponto de partida a atividade real do trabalhador ancorada na relação dialética vida-história. O tempo na perspectiva de Elias (1998) é outra categoria de análise do presente estudo. Os resultados do estudo mostram como a partir do retorno à escola, em algum momento na vida, a modalidade de ensino EJA estimulou e possibilitou o prosseguimento dos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: atividade de trabalho, formação, Educação de Jovens e Adultos



INTRODUÇÃO

A presente reflexão é um recorte de uma pesquisa mais ampla que analisa a relação entre atividade de trabalho, formação e tempo de construção do conhecimento de professores do ensino médio na Baixada Fluminense. A questão referente à Educação de Jovens e Adultos se encontra direcionada para professores que passaram pela escola pública quando crianças saíram em determinado momento da vida, retornaram e tornaram-se professores dessa mesma escola pública. Compreendemos que a formação do professor, tendo como antecedente uma fase de sua escolarização na Educação de Jovens e Adultos é mais uma possibilidade de ampliar o nosso conhecimento sobre a contribuição dessa modalidade de ensino.

O caminho metodológico adotado no estudo privilegia o encontro e (re) encontro entre trabalhadores, de um lado, os professores entrevistados e de outro, o pesquisador entrevistador. Nesse recorte trazemos a palavra da Professora Márcia (nome fictício) do ensino público na Baixada Fluminense-RJ.

Conforme Rosa (2004), cada trabalhador em seu dizer - pela palavra - testemunha o uso de si por si mesmo, ou seja, ao mesmo tempo em que é testemunha dos momentos passados traz para o aqui e agora – a história. O trabalhador julga esses momentos, tematiza-os, seleciona-os, organiza-os, fazendo-os inteligíveis em direção ao outro, no caso, o entrevistador. Nos fundamentamos em Schwartz (1992) que ao conceituar o trabalho, considera como ponto de partida a atividade real do trabalhador, ancorada na relação dialética vida-história. O tempo na perspectiva de Elias (1998) é outra categoria de análise do presente estudo.

1. ATIVIDADE DE TRABALHO: UM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES A SE NEGOCIAR

Ao nos referirmos a atividade de trabalho como um espaço pleno de possibilidades de negociação fazemos menção à abordagem do trabalho como “uso de si” tal como destaca Schwartz (1992). Segundo o referido autor, o trabalho é um espaço de um problema, de uma tensão problemática, um espaço de possíveis sempre a se negociar.

Nessa perspectiva é o ser do trabalhador que é convocado, não há execução de atividade, mas sim uso, isso porque “os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole onde se inscreveria passivamente a memória dos atos passivamente a memória dos atos a reproduzir” (Schwartz, 1992: 41).

Schwartz (1992) em suas reflexões destaca que a configuração de cada situação de trabalho funda-se no entrecruzamento da manifestação da presença do ser humano com as normas antecedentes. Escolhas, desafios, limitações são condições postas ao trabalhador em cada configuração em que vive, através do uso que faz dele mesmo.

Acrescenta Schwartz (1992) que o trabalho é observado em si e por si mesmo como atividade criadora do homem, envolvendo valores, julgamentos e escolhas. Ressalta que as situações de trabalho são relações sociais em processo dialético em que sempre há três aspectos: o



primeiro refere-se à confrontação entre o trabalho prescrito e o trabalho real, o segundo se refere ao trabalho como uso de si e o terceiro refere-se ao coletivo de trabalho.

Em relação ao primeiro aspecto, há o embate entre o trabalho prescrito e o trabalho real - ou seja, entre o que é antecipado no sentido das normas antecedentes e a gestão singular, apontada como a dimensão histórica inscrita em toda atividade de trabalho.

O segundo aspecto, conforme Schwartz (1992) refere-se ao trabalho como uso de si, à atividade humana socializada que inclui o sentido de que o trabalho é uso de si por outro e no mesmo instante uso de si por si mesmo. Mas, o que é o *si*? O *si* é a própria manifestação do ser vivo humano. O *si* é a história da vida, é a história dos encontros sempre renováveis. O si constitui-se em testemunho de seus equívocos e de suas próprias transformações no contexto de sua história.

Ao referir-se sobre o terceiro aspecto da situação de trabalho Schwartz (1992), destaca que o coletivo de trabalho jamais se define *a priori*. O coletivo de trabalho se apoia e se constitui no percurso de cada um e só existe nas dimensões individuais renormalizadas, ao mesmo tempo. Esse coletivo de trabalho tem duração singular e se altera constantemente.

Não desconsideramos que o coletivo de trabalho se movimenta apoiado nas normas gestionárias – econômicas, políticas, e que essas transcendem os limites das transformações locais, como também não desconsideramos que essas transformações, geridas por normas estabelecidas pelos trabalhadores, podem ser núcleos de transformações mais gerais da sociedade. Há, portanto, uma interdependência e interpenetração entre as transformações gerais e locais, possíveis porque se realizam através da atividade do ser humano.

2. A FORMAÇÃO NEGOCIADA

Cursar durante a escolarização, uma fase na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cursar uma Universidade pública, ser aprovado em concurso público e ser professor do ensino público, é o foco da análise de questões referentes à EJA enquanto possibilidade de prosseguir com os estudos. O enfoque da presente reflexão é direcionado às pessoas que passaram pela escola pública, saíram em determinado momento da vida, mais tarde, retornaram, prosseguiram os estudos e tornaram-se professores concursados da rede pública. Trazemos para a nossa reflexão a palavra da Professora Márcia (nome fictício) através de fragmentos da entrevista realizada.

Eu fui aluna do Supletivo por que a minha família tinha dificuldades, meus pais se separaram e fui morar com tio!!!! [...] até que minha mãe conseguiu trazer a gente pra cá, pro Rio pra morar com ela [...] só que, a situação continuava difícil. Ai eu fui trabalhar como doméstica [...] voltei a estudar eu tinha 22 anos [...] Vim com 17 anos e só comecei a estudar aos 22 anos porque esperei a minha patroa terminar de estudar. [...] Eu tinha muiiita vontade de estudar e essa senhora em que trabalhei na casa dela, me disse: - olha! Eu também não acabei o Ensino Fundamental, não! o Ensino Médio, ela disse:- quando eu acabar, você faz. Ela era casada com um cirurgião dentista, mas não tinha estudado. Ela fez formação de professores no [...] Duque de Caxias (particular). E aí ela falou: quando eu acabar você faz, eu tomava conta dos filhos dela (Professora Márcia).

“Eu tinha muiiita vontade de estudar” essa frase nos remete ao drama vivido pela professora Márcia que, na época, mesmo na condição de doméstica retornou aos estudos após cinco



anos. O fato de ter “muiiita vontade de estudar” nos remete ao desejo de um saber que parece eliminar os dados objetivos que a agridem do exterior. No caso da professora, a condição de doméstica e por extensão a de babá dos filhos da patroa não a impediram de pacientemente aguardar impacientemente o retorno à escola. Destaca Schwartz (1992: 37) que é “nas suas virtualidades singulares e nos seus limites” que o trabalhador encontra no objetivo a realizar, ponto de apoio ou restrições de seus possíveis particulares. A professora afirma que “Vim com 17 anos e só comecei a estudar aos 22 anos porque esperei a minha patroa terminar de estudar”. Frente a seus dramas interiores, a professora aguardou durante cinco anos a possibilidade futura. Como acrescenta Schwartz (1992) no interior das coerções materiais e sociais, se abrem os espaços para uma forma diferenciada de gestão de si mesmo.

A Professora Márcia ao fazer referência ao seu coletivo de trabalho, enquanto doméstica, nos passa a ideia de que aguardava a sua vez para retornar a escola, uma vez que havia negociado com a patroa o tal retorno, pois “Ela era casada com um cirurgião-dentista, mas não tinha estudado”. Essa negociação se apresentava como forma de equilíbrio dinâmico no qual “tomar conta dos filhos dela” se apresentava como apoio as suas futuras possibilidades particulares.

Dessa forma a mesma professora acrescenta:

Quando minha patroa concluiu o Ensino Médio, a primeira coisa que fiz foi procurar uma escola. No Colégio Euclides da Cunha tinha o Projeto Minerva, eu fazia assim, comprava as apostilas na banca de jornal, lia e ia lá todos os dias para tirar as dúvidas, trabalhava com uma Professora, ela me dava aula [...] E aí fiz aquela prova que eles hoje fazem aqui no CES. Na primeira prova eu passei em Português, Matemática e Ciências. Fiquei devendo História, Geografia e outra matéria que não me lembro. Quando fiz novamente as provas, seis meses depois, passei e concluí o Ensino Fundamental. É, eu tinha muiiita vontade de estudar, ingressei no Cruzeiro do Sul, fiz o primeiro ano lá. Eu consegui aprender um pouco de matemática e física. Dali eu consegui uma vaga no Roberto Silveira porque essas pessoas com quem eu trabalhava eram amigos do Prof. Jeronimo que era diretor na época do Roberto Silveira. Ele me arrumou uma vaga. Fiz o Normal (à noite) fiz tudo direitinho. Ai acabei e em 78 e fiz o vestibular na UERJ, para estudar no campus de Caxias, passei, passei... e a minha surpresa foi quando eu estava no segundo ano do Curso de Pedagogia, com 29 para 30 anos, fiz concurso para o Município de Duque de Caxias e passei. Que dizer foi uma trajetória, né!!! (...) Em oito anos fiz o que todo mundo faz em muitos anos. E aí no mesmo ano fiz prova para o Estado e levei pau. Quando abriu novamente em 84, não (...) em 83, eu passei (Professora Márcia).

Conforme destaca Elias (1998), o tempo gera realidades particulares sociais como síntese das funções de orientação e regulação de conduta e sensibilidade humana, dessa forma ao expressar “Quando minha patroa concluiu o Ensino Médio, a primeira coisa que fiz foi procurar uma escola”, nos remete a um fluxo contínuo dos acontecimentos que ajuda a fixar os limites de retorno à escola. Também “em oito anos fiz o que todo mundo faz em muitos anos”, essa relação entre o tempo de retorno à escola e a aprovação em concurso público como professora expressa a relação que se estabelece entre uma série de mudanças e as experiências da própria professora em oito anos. São essas experiências que a professora utiliza como descrição da transformação de uma situação para outra que se efetivou em oito anos.

“Dali eu consegui uma vaga no Roberto Silveira [...] Fiz o Normal (à noite) fiz tudo direitinho”. Como destacado, seu percurso de formação enquanto professora se efetivou a partir do Curso



Normal. Ao nos referirmos à formação dos professores, o fazemos na perspectiva dos que compreendem que este é um dos espaços estratégicos da luta política. Fazer “tudo direitinho” no leva a questionar e requestionar a formação enquanto norma antecedente, como a hierarquização de responsabilidades e o desenvolvimento de competências estáveis. Compreendemos a formação do professor como o resultado do embate entre o que é antecipado no sentido das normas antecedentes e a gestão singular. O resultado do embate entre as duas dimensões é denominada por Schwartz (1992) de renormalização, ou seja, o processo com movimento contínuo que se efetiva na dimensão do tempo criador da norma e na relação com a outra antecipação na atividade de trabalho. Nesse sentido compreendemos que a formação do professor, engaja esse ser biológico psíquico e a história. A atividade de trabalho, por fundar-se na manifestação da presença do ser vivo humano, coloca para os envolvidos na situação de trabalho, opções de escolha, o que supõe debates, equívocos, surpresas e também comprometimentos, por isso a professora ressalta que “a minha surpresa foi quando eu estava no segundo ano do Curso de Pedagogia, com 29 para 30 anos, fiz concurso para o Município de Duque de Caxias e passei”. Podemos afirmar que a formação do professor como processo contínuo de transformação se efetiva no embate, articulação e entrelaçamento entre as normas antecedentes e a atividade de trabalho real carregada de valores, de formas de apropriação e de potencialidades.

Depois de formada eu ainda continuei nessa casa durante muito tempo. Aprendi muitas coisas nessa casa. Porque minha família tinha uma história muito complicada, minha mãe era alcoólica (Professora Márcia).

Ao considerarmos o local em que exercia a função de doméstica a professora destaca que “ainda continuei nessa casa durante muito tempo” mesmo depois de formada e inserida em outros coletivos de trabalho. Os graus de aceitação ou de recuo, do uso de si por si tem como ponto de partida os valores que circulam no coletivo de trabalho. Conforme Schwartz (2000) se há negociação de aceitação entre o que as condições de trabalho exigem de nós e o uso de nós que estamos dispostos a fazer é porque cada trabalhador entra em cena com exigências diferentes. Continuar na casa em que trabalhava como doméstica mesmo depois de formada significa que tal coletivo se inscreveu de modo positivo em sua vida diferente do coletivo da sua família biológica que “tinha uma história muito complicada”.

3. SER PROFESSORA NA BAIXADA FLUMINENSE

Bonito é você ver acontecer. Você pega um adulto com a mão dura e depois você o vê progredindo, essa é a minha melhor recompensa. O supletivo foi uma coisa muito boa, foi para mim e para muitos alunos. Em 1983, quando fui aprovada no concurso do Estado do Rio, fui trabalhar no CIEP Teixeira Lott, em Caxias, lá no Jardim Primavera, não! ! ... no Parque Fluminense. Quando foi em 1987 consegui uma transferência para o Jardim Gramacho, ficava mas perto, 1987 não, em 1997 que era mais perto [...]. [No Lara Vilella peguei uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental mas era Ensino Supletivo]. [...]. No Município de Duque de Caxias, houve uma época em que aproveitaram todos os que tinham pedagogia para a Coordenação pedagógica. Eles aproveitaram todas as pessoas que tinham essa formação, tínhamos cursos sobre a alfabetização do tipo sócio-interacionismo. O que eu aprendia como Coordenadora para ensinar as professoras, eu aplicava em minha sala de aula no supletivo. Fiquei no Lara Vilela durante 15 anos. Eu os alfabetizei e os levei até o quarto ano (Professora Márcia).



Sobre a experiência como professora na Baixada Fluminense a professora destaca que “bonito é você ver acontecer” Essa frase nos remete a um tempo passado, evidenciado no aqui e agora, que é a história, “você pega um adulto com a mão dura e depois você o vê progredindo, essa é a minha melhor recompensa”. Através de suas palavras, a professora mostra o seu encantamento, diante do avanço do aluno “adulto com a mão dura”. O encantamento da professora se apresenta em sua fala pela sua sensibilidade, pela capacidade de identificação e de diferenciação do avanço do aluno, num tempo passado, ao referir-se a sua própria trajetória, no tempo presente.

Continua a professora a contar, a si mesma e a pesquisadora, sobre o seu percurso de formação enquanto professora da escola pública, segundo ela, em um determinado período no Município de Duque de Caxias, “aproveitaram todos os que tinham pedagogia para a Coordenação pedagógica [...] tínhamos cursos sobre a alfabetização do tipo sócio-interacionismo.” Vale ressaltar que o interacionismo compreende que o desenvolvimento humano se dá em razão de o sujeito e objeto (meio físico e social) manterem entre si relações recíprocas e contínuas, de modo que um constitui o outro continuamente.

Assim a professora acrescenta: “o que eu aprendia como Coordenadora para ensinar as professoras, eu aplicava em minha sala de aula no supletivo”. O destaque em “aprender para ensinar as professoras” nos remete a Freire (2011) ao assinalar que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. A relação aprender-ensinar nos remete igualmente ao retrabalho das normas antecedentes, o fato de ensinar as professoras e aplicar os mesmos conhecimentos junto aos seus alunos, nos leva a considerar que tanto a professora Márcia quanto as demais professoras e os alunos do supletivo, a partir de lugares diferenciados efetivam o processo de conhecimento, fincados em suas experiências.

Na relação aprender – ensinar, a professora nos permite visualizar as negociações possíveis consigo mesmo em sua atividade de trabalho. A articulação entre aprender e ensinar, técnicas e valores no uso de si por si mesmo possibilita a professora, no aqui e agora, a mobilização de uma pluralidade de registros.

Vi resultados incríveis, meus alunos, muitos trabalhavam como ajudante de pedreiro e trabalhavam duas ou três semanas só para comprar, por exemplo, uma calça da moda e aí eu conversava informalmente, sobre a influência da mídia na vida de gente [...] e aqueles cabelos pintados de loiros, eu comentava: quando alguém encontra você com cabelo pintado de loiro, logo pensa que é gente do mau. Não é bem assim, às vezes nós só queremos seguir a moda [...] e na semana seguinte muitos já retornavam com a cor original do cabelo. Muitos tinham dentes cariados e eu aconselhava a cuidar da saúde em vez de gastar dinheiro com uma calça cara, o importante era a saúde, eu falava sem agredi-los (Professora Márcia).

Conforme Schwartz (2000) o trabalho é o lugar de um problema, de uma tensão problemática, um espaço de possíveis sempre a negociar, lugar de debates e confronto de valores. A Professora Márcia ao destacar que “meus alunos [...] trabalhavam [...] só para comprar uma calça da moda e aí eu conversava informalmente” evidencia a sua preocupação em, além dos conteúdos prescritos conforme as normas da escola, possibilitar aos alunos, nesse encontro, repensar os valores que circulavam nos coletivos nos quais viviam e conviviam. Alguns alunos a



partir do seu lugar e ao fazer uso de si por si mesmo, rompiam com o estabelecido, por exemplo, na semana seguinte quando “retornavam com a cor original do cabelo”.

Também o cuidado com a saúde evidenciado na fala da professora ao referir-se que “muitos tinham dentes cariados e eu aconselhava a cuidar da saúde”, pode ser atribuídas às heranças da própria professora no coletivo em que viveu ou vivia, na casa do cirurgião dentista. As heranças particulares são constantemente retrabalhadas pelos possíveis e pelos ideais coletivos. Conforme Schwartz (2000) a confrontação entre os saberes e o ideal de saúde de um indivíduo e mais as coerções micro e macro não podem substituir e julgar os limites e os horizontes de ideal de saúde de cada um. Daí podemos acreditar em outro uso possível do homem numa perspectiva que considera o coletivo de trabalho, mesmo que intimamente, como núcleos de mudanças mais gerais da sociedade. Essas mudanças se constituíam enquanto uso de si por si mesmo, rupturas de normas e valores dominantes nos coletivos dos quais cada um participa.

Diante do que foi apresentado, a professora acrescenta “que o ensino supletivo foi bom para mim, vi resultados.” Nesse sentido podemos considerar a situação educativa como o lugar do trabalho enquanto debates e confronto de valores. A justificativa, no caso, da professora Márcia que “nunca é tarde, nunca devemos desistir dos nossos sonhos, Eu sempre quis ser professora desde pequenininha.” nos possibilita novas indagações sobre essa modalidade de ensino, sobre o retorno do adulto à escola e o propósito de cada um diante desse retorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Elias, N. (1998). *Sobre o Tempo*. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Zahar Editor.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Rosa, M. I. (2002). *Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva*. Tese de Livre-Docência. UNICAMP, Campinas, Brasil.

Schwartz, Y. (1992). *Travail et Philosophie, Convocations Mutuelles*. Toulouse, Octáres Éditions.

Schwartz, Y. (2000). Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*. Vol.1 Nº5 (32) julho, 34-50.

EDUCAÇÃO POPULAR: OS SENTIDOS DO TERMO

Breno L.C. OLIVEIRA | brenolouzada@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

RESUMO

A implantação da educação de jovens e adultos (EJA) na rede municipal de ensino de Vitória-Es, Brasil, teve início, oficialmente, no ano de 2007. Desde então, nos espaços de formação continuada ocupado pelos docentes que atuavam no antigo ensino noturno, oferta que representa boa parte da escolarização destinada a pessoas adultas, constatamos uma inquietude coletiva e a necessidade de definir com maior precisão o que entendemos por educação de jovens e adultos. Ora se apresenta na perspectiva supletiva, ora profissionalizante, ora como educação permanente, ora como educação popular. Isso revela que a EJA – considerada modalidade de ensino da Educação Básica brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/98, - tem sido indistintamente aplicada a propostas educativas de movimentos sociais, programas governamentais e políticas públicas de caráter perene com objetivos e bases ideológicas muitas vezes conflitantes e até mesmo opostas. Pretende-se neste texto, então, compreender quais são os sentidos que o termo educação popular assume historicamente para num momento posterior de pesquisa dialogar com as concepções docentes dos profissionais da educação da rede de ensino de Vitória-ES acerca da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: educação, educação popular, educação de jovens e adultos



INTRODUÇÃO

No Brasil é muito comum promover uma associação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a educação popular. Enquanto a primeira passou a ser considerada modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a segunda parece flutuar num emaranhado de concepções que precisamos capturar para compreender a polissemia do termo.

Num artigo intitulado “*El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla*”, Jara (1994) afirma que no contexto latino-americano a educação popular expressa um conceito em busca de definição prática. Nesta segunda metade do século XXI encontramos na maioria dos países de nosso continente uma quantidade significativa de centros, instituições, programas e políticas públicas que são reconhecidos ou identificados como agentes de educação popular. Uma série de atividades de capacitação/formação política e pedagógica é realizada em escolas, bairros, sindicatos, cooperativas ou comunidades camponesas de nossos países. Em meio a essas múltiplas experiências, nos debatemos com a inquietude e a necessidade de definir com maior precisão o que é que entendemos por educação popular.

Em nossa perspectiva, essa inquietude reside numa gama de sentidos que o conceito adquiriu na América Latina a partir do século XIX. Nesse momento histórico, o conceito *educación popular* assumiu, em maior ou menor medida, conforme a realidade de cada país, uma acepção marcadamente europeia, como veremos no desenvolvimento deste texto. A partir da metade do século XX, por sua vez, processa-se uma multiplicidade de experiências que resultam em atividades educativas tipicamente latinas, tanto que Mejía (2012) destaca o fato de que em alguns países do norte do globo as universidades trabalham com o que designam como “o quarto paradigma educativo” – o latino-americano.

Não constitui objetivo deste ensaio encerrar esta inquietude por uma definição acerca do que designamos por educação popular. Pelo contrário, busca-se apresentar o estado da arte deste termo extremamente multifacetado, principalmente quando o historicizamos e percebemos os diferentes troncos históricos que o constituem.

Buscaremos, então, a seguir, compreender quais são os sentidos que o conceito *educación popular* adquire na América Latina, e especificamente no Brasil, desde o século XIX recuando, primeiramente, à concepção europeia que marcou os primórdios da trajetória semântica/política que o conceito adquiriu em nosso continente.

1. CONTEXTO HISTÓRICO EM QUE SURGE A EDUCAÇÃO POPULAR

Segundo indicação de Mejía (2012), a expressão educação popular – como educação escolarizada universal a qual todos têm acesso - surge no contexto europeu com um forte vínculo ao projeto da Reforma Protestante (XVI) que pretendia que todos os fiéis, sem distinção de lugar e origem, pudessem ler as sagradas escrituras.

Esta escola construída para todos tem a sua assunção durante a Revolução Francesa (XVIII), quando os ideários de Condorcetⁱ se materializam numa escola única, laica, gratuita e obrigatória, que não está mais preocupada em somente assegurar a todos a leitura dos textos



bíblicos. Ela se ocupa agora em garantir a consecução do pensamento liberal iluminista, no qual a escola para todos, fruto da *vontade geral*ⁱⁱ, seria basilar na construção da igualdade social. Essa intenção constitui-se como fundamento do que, na perspectiva europeia, designa-se por educação popular.

Mas qual é a natureza dessa igualdade? Se, no contexto revolucionário francês, a igualdade e a liberdade reclamadas se estenderam também ao campo cultural, como elas se apresentam no pensamento marcadamente moderado de Condorcet? A difusão e a democratização do ensino contribuía com a formação dos indivíduos para torná-los sujeitos autônomos, mediante a instrução igual e universal. Entretanto, para as massas propunha-se uma instrução elementar, pois se entendia que a instrução mais “elevada” não se destinava a todos; somente alguns talentos poderiam ascender a essa instrução, que beneficiaria os indivíduos e toda a nação:

[...] educación tan igual, tan universal y, por el otro, tan completa como las circunstancias pudieran permitirlo; que había que dar a todos igualmente la instrucción que es posible extender a todos, pero no negar a porción alguna de los ciudadanos la instrucción más elevada que es imposible hacer compartir a la masa entera de los individuos, establecer la una, porque es útil a aquellos que la recibe, y la otra, porque lo es a aquellos incluso que no la reciben (Condorcet, 2001: 282).

Essa diferenciação na instrução é corroborada pelo desenvolvimento material representado pela Revolução Industrial, com início na Inglaterra no século XVIII, que trata de conceber uma visão de educação popular mais pragmática em função da necessidade de formar a classe trabalhadora frente ao incremento das técnicas de produção, uma espécie de formação elementar capaz de adequar a classe trabalhadora ao modo de produção capitalista. O argumento político-filosófico é acrescido de um sentido econômico mais explícito e passamos a questionar se a diferenciação da instrução antecipada por Condorcet concorre de fato para o benefício dos indivíduos e de toda nação, por sabermos que a desigualdade social é inerente a este modo de produção.

Temos, portanto, uma historicidade da educação popular no contexto da modernidade europeia. Por um lado, ela pode ser tomada como formulação para tratar de enfrentar posições educativas emanadas dos centros de poder, como foi o caso da Reforma Protestante. Por outro, pode ser entendida como realização basilar no processo de construção da igualdade social projetada pelo movimento iluminista, embora tenhamos que reconhecer os limites da pretensa igualdade na instrução que, quando resumida ao campo normativo, pouco contribuiu para o advento de uma igualdade social efetiva.

Na verdade, trata-se do percurso revolucionário da classe burguesa no contexto da modernidade europeia. Enquanto ainda disputava um projeto de sociedade frente ao Antigo Regime radicalizou suas formulações, ao passo que uma vez instituída como classe dominante optou pela moderação e pela manutenção de um estado de coisas distante da equidade social de fato.



2. A TRADIÇÃO LATINOAMERICANA

Na América Latina esse debate é ampliado e assume desenvolvimentos próprios. Mejía (2012) trabalha com a referência de quatro troncos históricos que representam a busca por uma educação popular.

Destaca, primeiramente, entre os pensadores das lutas de independência latino-americana (XIX), a obra de Simón Rodríguez (1769-1854), mentor de Simón Bolívar. Nela, refere-se a uma educação que denomina como popular e que em seus escritos aparece com duas características: a) somos americanos, não europeus, inventores e não repetidores; b) educa-se para que quem o faça não seja mais servo de mercadores ou clérigos e possa viver autonomamente, capaz de uma arte ou ofício.

Em seguida, sublinha as tentativas de construção de universidades populares ao longo da primeira metade do século XX na América Latina, nos casos do Peru, El Salvador e México. Educava os trabalhadores mudando o conteúdo, os tempos e a maneira de fazer concreto o processo educativo, dotando-os de consciência sobre seu lugar e seu papel na história e organizando-os na defesa de seus próprios interesses.

O terceiro tronco assinalado refere-se às experiências latino-americanas de construir uma escola própria ligada à sabedoria *aymara* e *quéchua*, na qual se destaca a escola Ayllu de Warisata, na Bolívia, fundada por Elizardo Pérez, em 1937. Partem do princípio de que existe uma prática educativa própria dos grupos indígenas, derivada de sua cultura. Por isso, propõem uma educação como movimento, processo de criação cultural e transformação social.

Por fim, destaca a construção de projetos educativos ao serviço dos grupos mais desprotegidos da sociedade, processo no qual se destaca a atuação do Padre José María Vélaz na defesa de uma escola de educação popular integral como fundamento do Movimento Fé e Alegria, criado em 1956. O Movimento surgiu para impulsionar a mudança social por meio da Educação Popular integral, rompendo com a desigualdade educacional e, portanto, cívica de nossa pretensa democracia. Nota-se que não há aqui defesa da diferenciação na instrução.

A busca por uma educação própria que esses quatro troncos históricos expressam resulta na constituição de um quinto tronco surgido em nosso continente na década de 60 do século passado, originando uma série de processos que tomariam o nome de Educação Popular, Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação emancipadora, Pedagogias crítico-sociais, Pedagogias comunitárias, da qual Paulo Freire, membro do movimento de cultura popular do Recife, seria seu maior expoente.

É o período de maior produção intelectual acerca da Educação Popular em nosso continente, no qual uma série de construções conceituais e práticas passam a criticar veementemente a forma como se vive uma cultura marcada pela experiência da colonialidade, expressões do processo de construção de um pensamento próprio que busca diferenciar-se das formas eurocêntricas e das lentes de uma leitura externa à experiência latina, gerando linhas de ações que constituem os germes de um pensamento próprio que organiza e dá sentido a essas realidades.



3. A CONTRIBUIÇÃO BRASILEIRA

Na história da educação brasileira a expressão educação popular tem sido referida desde há muito. Autores como Vanilda Paiva e Celso Beisiegel, clássicos na historiografia especializada, recuam as iniciativas da instrução do povo ao período imperial (Beisiegel, 2004), até mesmo ao período colonial (Paiva, 2003). Nesses contextos, a “educação popular” expressa, apenas discursivamente, os ideários do pensamento liberal, sem nenhuma materialidade histórica que possibilite sua efetivação nesses períodos. Como falar de instrução popular numa sociedade escravista? Experiência bem distinta da europeia, prenhe de condições históricas favoráveis à consecução do projeto iluminista, que, infelizmente, ao fim e ao cabo enveredou por uma vertente moderada, retardando ou até dificultando o advento do bem comum pra todos. O Brasil assume a acepção europeia de escola para todos numa promulgação generosa de direitos, como bem captou Martuccelli (2010) ao observar que em nosso continente os direitos sociais foram anteriores à efetiva implantação dos direitos civis.

Outro traço da concepção europeia de educação popular presente em território nacional é a que a associa à ideia de instrução elementar. Lemme (2004), ao se debruçar sobre os fundamentos da educação de adultos durante o período que vai desde o aparecimento das primeiras instituições, no princípio do século XVIII, até o primeiro decênio do século XX, afirma:

Educação popular era sinônimo de escola elementar para todos. Os sistemas de educação pública que se iam constituindo não davam ênfase especial a essa forma de educação extra-escolar. Os cursos noturnos de alfabetização refletem, em sua ineficiência e reduzida extensão, a pouca atenção que lhes é dispensada. O ensino de continuação e aperfeiçoamento para operários é organizado, em geral, pelos próprios estabelecimentos industriais, no exclusivo interesse do maior rendimento do trabalho (Lemme, 2004: 51).

Portanto, temos um duplo sentido que a educação popular assume no Brasil anterior à década de 1960. Por um lado, ela é entendida como a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Por outro lado, ela seria aquela educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino “para desvalidos” (Paiva, 2003: 56).

Mas além da propalada educação para todos, acrescida de seu corolário – a diferenciação da instrução – o testemunho de Lemme (2004) captura ainda outros elementos, como a carência estrutural frente ao desafio de universalizar a educação e as iniciativas de organizações externas aos sistemas de ensino constituídos na tarefa de popularizar a educação. Outro corolário? Indiscutível, porém, é o fato de que sua descrição acerca da realidade educacional brasileira no período referido ainda reverbera em nossa historicidade educativa, transcorridos pouco mais de cem anos.

Este debate acerca da instrução do povo ganha novo fôlego diante do contexto da industrialização que marca a história brasileira a partir da década de 1930. Os altos índices de analfabetismo detectados no país a partir de então passam a ser associados como a causa do escasso desenvolvimento brasileiro de então. Essa leitura, formulada pelos nacionalistas do período Vargas, é sustentada pelos isebianosⁱⁱⁱ durante o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). O analfabetismo era apontado como causa da pobreza e da marginalização.



A “instrução popular” foi entendida como exigência individual e social, e sua não consecução diante de um parque industrial que se desenvolvia, a explicação do parco incremento da mão de obra que se necessitava. Em outras palavras, sem educação não haveria desenvolvimento. No período compreendido entre os anos 1930 e 1950, há uma profusão de ações de escolarização e alfabetização de adultos, tanto que é neste período que a educação de adultos constitui-se como uma temática independente da educação popular em sua acepção escolarizada, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar (Paiva, 2003: 57). As palavras de Juscelino Kubitschek, durante a abertura do 2º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 1958, expressam muito bem o contexto do desenvolvimentismo (1958: 03):

cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino de ensino primário, mas também e muito principalmente dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que [...] se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros. [...] Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País [...] é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação.

Entretanto, no Brasil, nos finais dos anos de 1950 e início dos anos 60, a educação popular passou a assumir outros sentidos, em clara simbiose com o cenário latino-americano fortemente marcado pelos impactos que representaram a Revolução Cubana e a Teologia da Libertação no continente. E parece ter sido exatamente o trabalho com a educação de adultos o laboratório dessa nova concepção de educação popular que então surgia. Documento da UNESCO de 1983 assim se expressa ao tratar da Educação Popular:

Desde uma mesma conceptualização, esta já não provém da UNESCO, mas surge de experiências das bases, e na América Latina. Porém, mais importante do que a origem, é a interpretação teórico-social em que se ela se fundamenta. As maiorias sociais não se encontram “marginalizadas”, mas exploradas e oprimidas. As nações do Terceiro Mundo não são atrasadas e primitivas, senão que dependentes e radicalmente distintas. As soluções não podem ser transportadas e adaptadas dos países industrializados e ‘desenvolvidos’. Pelo contrário, esta posição (a da educação popular) aponta para uma profunda fé nas potencialidades e na riqueza das pessoas exploradas, sistematicamente depreciadas. A construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio processo liberador é o objetivo global desta busca utópica (*apud* Brandão, 1983: 60).

A obra de Paulo Freire é sistematicamente referida como a grande inspiração dessa concepção de educação popular, “planteada desde los intereses de los grupos oprimidos y el sufrimiento, haciendo de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado “conocimiento universal” (Mejía, 2012: 8).

Um dado curioso, entretanto, é notar que Freire em seu livro mais conhecido - *Pedagogia do Oprimido* - a educação popular é mencionada apenas uma única vez. Em parágrafo no qual Freire refere-se ao Mr. Giddy de todas as épocas, alusão ao fato de que, enquanto classe opressora, as elites dominadoras não podem pensar com as massas, o que significaria já não mais dominar. Não podem deixar que elas pensem. O livro se refere mais frequentemente à expressão educação problematizadora. Mas os enunciados dessa educação contêm os sentidos



atribuídos àquela noção de educação popular descrita acima. Freire afirma que “para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (Freire, 2005: 86).

Ao propor o levantamento do universo vocabular das comunidades em que trabalhou, criar categorias como palavras/temas geradores com a convicção de que o processo educativo deveria partir da realidade dos educandos oprimidos, Freire torna-se o maior expoente do processo de constituição de um pensamento educacional latino-americano, que bebendo nas fontes euroamericanas, trata de traçar e delimitar as particularidades de um pensamento próprio.

Muitas críticas são feitas a essa concepção de educação popular, como seu vínculo estreito com a Igreja Católica, o que teria concorrido para que ela pouco contribuísse no processo de consolidação da escola universal, laica, gratuita e obrigatória. Essa crítica é até certo ponto procedente, quando reconhecemos que ao dar visibilidade a formas de saberes das comunidades latinas, essa educação popular percorre caminhos distantes da lógica formal do chamado conhecimento universal.

Outra crítica a essa concepção de educação popular repousa nas análises feitas por Vanilda Paiva acerca do populismo pedagógico. Paiva (1984) faz uma severa crítica ao rumo que tomou a educação popular no Brasil, a qual chama de “populismo pedagógico”, caracterizando-a como semelhante ao que ocorrera na Rússia e que a história mostrara os resultados. Nesse país, o que a autora caracteriza como “populismo” refere-se ao movimento de renovação da Igreja Católica ortodoxa e de valorização da cultura popular, principalmente do camponês, junto com o questionamento da importação cultural de produtos, linguagens e comportamentos europeus; este movimento estava associado a um projeto para o desenvolvimento de uma nação russa.

Para a autora, os documentos e as reflexões produzidos por pensadores católicos no início dos anos 1960, no Brasil, apresentavam bastante semelhança com o populismo russo. Embora não se propusessem a evitar o capitalismo, porque este já estava instalado, manifestavam preocupação com o custo social do desenvolvimento econômico, principalmente do processo de industrialização, e formulavam um projeto nacional ressaltando a originalidade do povo brasileiro. Nessa perspectiva, segundo a autora, cabia aos educadores e intelectuais irem ao povo, escutarem a sua palavra e aprenderem com ele. “A pedagogia popular compatível com tais posições não podia assentar-se sobre a transmissão de conteúdos: – deveria visar à formação de pessoas críticas capazes de exprimir o seu pensar autônomo” (Paiva, 1984: 246). Essa concepção, de certa forma, anulava o potencial educativo do conhecimento socialmente produzido para concentrar-se na valorização do saber popular; esvaziava os conteúdos dele resultantes e retirava do professor o papel social de transmitir os conhecimentos curriculares, pois lhe cabia colocar-se no mesmo nível dos alunos.

Entre suas conclusões, a autora define este populismo como conservador e forjado em uma visão romântica do povo, o que conduz a uma postura imobilista com relação ao papel do educador das classes populares, nas suas relações com a sociedade e nas possibilidades de intervenção nestas relações. Postura, a nosso ver, inflexível e que não captura as tentativas de constituição de um pensamento educacional próprio.



4. EDUCAÇÃO POPULAR: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE EPISTEMOLÓGICO

A concepção de educação popular surgida nos finais dos anos 1950 na América Latina vem sendo sistematicamente referida no debate epistemológico nesta segunda década do século XXI.

Em alguma medida, a modernidade traz consigo a ideia de que a forma como conhecemos, baseada na ciência moderna cuja característica reside na abstração, universalidade e verificação empírica, é superior a todas as demais manifestações. Todas as outras formas de conhecer são menores, pois desprovidas de estatuto científico. Contudo, a tradição latino-americana se tem perguntando pela existência de nossos saberes originários (indígenas) e de outros povos (africanos), grupos e movimentos de mulheres, LGBT, grupos juvenis, etc, e a relação deles com o conhecimento. Nesse sentido, tem-se questionado a dificuldade da visão europeia em reconhecer outras manifestações que possuem suas particularidades e que não se embasam na matriz da universalidade kantiana.

Isso tem levado a educação popular a tratar de interculturalidade e de epistemes fronteiriças, que se encontram e dialogam a partir de suas diferenças, não para serem absorvidas, mas reconhecidas com valor próprio na sociedade, sentido último da negociação cultural, constituindo outra forma de público, de democracia e de cidadania. O exercício de pensar a partir de nossa realidade, de nossas práticas, nos permite reconhecer este aspecto intercultural, que tem dado forma ao diálogo de saberes freirianos, no qual o processo da educação popular se converte em base de um reconhecimento próprio do fruto do diálogo com os diferentes, o que confere a possibilidade da autoafirmação de saberes, epistemes e cosmogonias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos sintetizar as concepções apresentadas neste ensaio sob cinco aspectos, não seguindo necessariamente a ordem com que foram apresentadas no texto. A primeira delas diz respeito à *educação popular como ensino público*, com sua pretensa meta de universalizar a educação. É importante que uma retórica oficialmente social e educativa proclame que a educação é um direito estendido a todos do mesmo modo. É igualmente importante que se consagre a ideia de que não apenas crianças e adolescentes devam ser educados qualitativamente da mesma maneira, como também, por meio da educação, os menos favorecidos devam conquistar condições de acesso ao trabalho e à vida social que, fora da escola, a sociedade oferece com sobras a uns e, com extrema avareza, a outros.

A *educação popular como populismo pedagógico*, que denuncia a perda de rigor no ensino por parte dos docentes que atuam segundo os fundamentos da horizontalidade na relação professor-aluno ao valorizar, ou partir, do saber popular.

A *educação popular como educação das classes populares* refere-se ao processo de adequação das camadas populares ao desenvolvimento industrial incrementado na América Latina, e particularmente no Brasil, a partir dos anos 1950. O analfabetismo era considerado a causa de nosso subdesenvolvimento e o processo de educar as classes populares é, portanto, a maneira pela qual sairíamos de nosso estado de ignorância.



A *educação popular como saber da comunidade* tem dado visibilidade a formas de conhecimento próprias de nossa experiência latina, questionando a arbitrariedade da episteme europeia ao se julgar universal.

Por fim, a *educação popular como educação do poder popular*, ocorre quando é possível acreditar que o poder popular assuma o poder nacional, a educação nacional torne-se uma educação popular. Trata-se de uma educação popular entendida como um trabalho político por meio do ofício do educador, dirigido à produção e reprodução de um poder popular através da construção coletiva, no âmbito das classes subalternas, de uma saber popular, portanto uma concepção próxima da citada anteriormente.

Por muito tempo acreditou-se que a construção coletiva de um poder popular por meio de um saber popular se faz fora da escola. Por isso, muitos querem associar essa concepção de educação popular a um modo alternativo de trabalhar com o povo através da educação. Entretanto, temos vários exemplos que confirmam o contrário: a possibilidade de se materializar essa concepção de educação popular por dentro dos sistemas de ensino constituídos, caso da Nicarágua sandinista (1979) e de diversas ações em território nacional anteriores ao golpe militar de 1964, como, por exemplo, *De pé no chão também se aprende a ler*, e mais recentemente as ações educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).^{iv}

Contudo, frente a esta polissemia que gira em torno da expressão educação popular, o que não podemos perder de vista é a progressiva conquista do poder de participação popular na decisão dos modos e destinos de realização de uma educação que o poder público dirige ao povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beisiegel, C. de R. (2004). *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Líber.

Brandão, C. R. (1984). *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.

Condorcet, M.-J.-A.-N. C. (2001). *Cinco memórias sobre la instrucción pública e otros escritos*. Madrid: Morata.

Fraga, G. W. (2006). A educação como elemento de reconstrução nacional: o caso da Nicarágua sandinista. *História & Ensino*, Londrina, 12, 101-112.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 49ª Ed.

Jara, O. (1994). El reto de teorizar la práctica para transformarla. In: M. Gadotti & C. A. Torres (Orgs.) *Educação Popular: utopia latino-americana* (pp. 89-110). São Paulo: Cortez.

Kubitschek de Oliveira, J. (1958). Discurso na abertura do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. *Revista Educação*, nº 61.



Lemme, P. (2004). *Educação Supletiva/Educação de Adultos*. In: P. Lemme (Org.) *Memórias de um Educador* (pp. 41-88). Volume 5. Brasília: Ministério da Educação.

Martuccelli, D. (2010). *¿Existen Individuos En El Sur?* Santiago: LOM Ediciones.

Mejía, M. R. (2012). *La educación popular: una expresión de construcción de lo propio*. Documento apresentado na XXV reunião anual da ANPED. Porto de Galinhas. Brasil, 21 a 24 de outubro.

Paiva, V. (1984). *Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil*. In: Paiva, V. (Org.), *Perspectivas e dilemas da educação popular* (pp. 227 – 266). Rio de Janeiro: Graal.

Paiva, V. (2003). *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 6ª Ed.

ⁱ - Condorcet (1743-1794) foi o filho mais velho de uma antiga família da nobreza francesa. Formou-se em matemática e escreveu alguns tratados técnicos, colaborou com a elaboração da Enciclopédia, participou de um reduzido grupo de intelectuais, filósofos e científicos franceses que popularizaram a ilustração. Apesar de ocupar o cargo de inspetor geral da Real Casa da Moeda, apoiou a Revolução e foi Ministro da Assembleia Legislativa revolucionária. Defendia a reforma da educação e elaborou um plano para financiar as escolas públicas independentes. Era um político moderado. Apoiou a instalação da República, mas foi contrário à execução de Luis XIV. Por seus posicionamentos políticos moderados, enfrentou os jacobinos radicais. Por tal motivo foi preso. Fugiu em 1793, porém foi detido e morto em 1794 no cárcere.

ⁱⁱ - As cláusulas do contrato social de Rousseau refletiriam a vontade geral: união das vontades de cada indivíduo isoladamente, que legitimaria a existência do Estado político. Como o Estado é fruto da vontade de pessoas, este só faz sentido quando se volta para a realização das mesmas. Do contrário, descumprido estaria o contrato social.

ⁱⁱⁱ - Membros do Instituto Superior de Estudos Brasileiros ou ISEB, um órgão criado em 1955, vinculado ao Ministério de educação e Cultura, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, destinado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais. O ISEB funcionou como núcleo irradiador de ideias e tinha como objetivo principal a discussão em torno do desenvolvimentismo e, a princípio, a função de validar a ação do Estado, durante o governo Kubitschek.

^{iv} - A Revolução Sandinista trouxe muitas melhorias e desenvolvimento cultural. Sem dúvida, o mais importante foi o planejamento e a execução da *Cruzada Nacional de Alfabetización*. A campanha utilizou alunos de ensino secundário, estudantes universitários, bem como professores voluntários. Dentro de cinco meses, eles reduziram o total da taxa de analfabetismo de 52% para 12,9% (Fraga, 2006). A campanha *De pé no chão também se aprende a ler* foi criada em Natal em fevereiro de 1961, sendo Prefeito Djalma Maranhão e Moacyr de Góes secretário de educação. Implantou o ensino primário para crianças nos bairros pobres, em escolas de chão batido, cobertas de palha e metodologia inovadora. Valorizou as festas, músicas e danças populares e instalou bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular. Ampliou-se com a alfabetização de adultos pelo Sistema Paulo Freire e pela campanha *De pé no chão também se aprende uma profissão*. Já as ações educativas do MST concebem a educação como ferramenta para o advento de um projeto de sociedade com protagonismo do poder popular. Para tanto, formulam e propõem parcerias com universidades como PRONERA e cursos de Pedagogia da Terra.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: UM PERCURSO CRUZADO? OS TESTEMUNHOS DOS ANIMADORES SOCIOCULTURAIS RECÉM-FORMADOS

Ana Maria SIMÕES | anasimoes@eselx.ipl.pt

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

RESUMO

Esta comunicação enquadra-se num projeto de investigação conducente à tese de Doutoramento da autora, no âmbito do Doutoramento em Educação, especialidade em Formação de Adultos, que tem como principal objetivo compreender o percurso de formação de alunos finalistas da licenciatura em Animação Sociocultural, de uma escola superior de educação pública, ao longo da sua formação inicial, na escola e nos contextos profissionais (estágios). Assim, esta comunicação pretende apresentar os testemunhos de um grupo de animadores socioculturais recém-formados numa escola superior de educação pública portuguesa, acerca das suas conceções e práticas relativas à Educação de Adultos e à Animação Sociocultural e de que forma estes dois campos do saber se cruzam (ou não). O quadro teórico de referência centra-se numa revisão de literatura sobre a Educação de Adultos, sobre a Animação Sociocultural, sobre o perfil dos animadores socioculturais, sobre a aprendizagem e formação experienciais e, por fim, sobre a identidade profissional. A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, inclui a realização de entrevistas semi-estruturadas, aprofundadas e de explicitação a um grupo de animadores socioculturais recém-formados numa escola superior de educação pública e a subsequente análise de conteúdo. A análise destes resultados pretende promover a discussão pública e entre pares sobre a pertinência das políticas e das lógicas de ação da Educação de Jovens e Adultos, sobre a Animação Sociocultural enquanto um campo do saber e de ação fundamentais nas sociedades atuais e, também, sobre as conceções e as práticas que os animadores socioculturais recém-formados têm sobre a sua atividade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: educação de adultos, animação sociocultural, animadores socioculturais.



INTRODUÇÃO

A Educação de Adultos (em Portugal e na maioria dos países europeus, a expressão de referência é “Educação e Formação de Adultos – EFA”, enquanto que no Brasil se utiliza a expressão “Educação de Jovens e Adultos – EJA”) tem sido uma das temáticas mais discutidas atualmente no mundo. Na Europa, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) tem sido uma das organizações que tem contribuído, de forma marcante, para as questões relacionadas com a EFA., através da realização de diversas conferências internacionais, subordinadas a esta temática. A Agenda Europeia para a Educação de Adultos (2012-2014) afirma que esta deve ser “encarada como um contributo significativo para se alcançar os objetivos da Estratégia Europa 2020” (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s/d) e define os seguintes objetivos para a Educação de Adultos em Portugal: “conciliar as temáticas da educação, da competitividade e da inclusão social; aumentar a participação dos adultos nas atividades de aprendizagem ao longo da vida; envolver uma maior diversidade de parceiros e a sociedade civil na concretização de respostas de qualificação ajustadas a todas as idades; valorizar a partilha e a troca de saberes e de experiências intergeracionais e estimular atitudes que promovam o envelhecimento ativo e a inclusão social “ (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s/d).

Na perspetiva de Osorio (2004: 238), a Animação Sociocultural (ASC), esteve sempre relacionada com “os âmbitos da educação permanente, a educação de adultos, a educação não formal, a educação popular, a educação para o ócio e para os tempos livres, a difusão cultural, a gestão cultural, a promoção social e o desenvolvimento comunitário”.

Este estudo tem como principal objetivo analisar os testemunhos de um grupo de animadores socioculturais recém-formados numa escola superior de educação pública portuguesa acerca das suas conceções e práticas relativas à Educação de Adultos (EA) e à Animação Sociocultural (ASC) e de que forma estes dois campos do saber se cruzam (ou não).

1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: BREVE ABORDAGEM

A Educação/Formação de Adultos é uma expressão relativamente recente se considerarmos a história da Educação de Adultos e da Educação Permanente. No entanto e de acordo com Canário (2008: 11), “sempre existiu educação de adultos.” Foi durante o século XIX e o início do século XX que este conceito nasceu e emergiu, através das iniciativas do Estado para a alfabetização dos adultos iletrados, associadas à formação profissional. Os movimentos populares e as iniciativas políticas sindicais e associativas levadas a cabo investiram na educação de adultos como um processo social de movimento de massas, aliada à educação popular.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, a Educação de Adultos atinge o seu apogeu, ao ser encarada como uma educação cívica, promotora da democracia e de uma cultura comum, em que a esperança e o sentimento de pertença a uma comunidade imperam sobre uma Europa devastada pela Guerra. A partir dos anos sessenta e depois da Conferência Internacional de Educação de Adultos que decorreu em Montreal, no Canadá, esta tornou-se um factor de desenvolvimento económico e social, nacional e internacional.



Segundo Canário (2008: 13-14), a Educação de Adultos passa, a partir dos anos sessenta, a abranger um território de “práticas sociais” a que correspondem a *Alfabetização*, a *Formação Profissional*, a *Animação Sociocultural* e o *Desenvolvimento Local*. A *Alfabetização* assume-se como uma “oferta educativa de segunda oportunidade dirigida a adultos” (14) e que assume diferentes formas, de acordo com os contextos históricos, sociais e institucionais em que se insere.

A *Formação Profissional*, enquanto formação contínua, orienta-se para a qualificação e requalificação da mão-de-obra, numa perspectiva de um acelerado desenvolvimento social e económico. O *Desenvolvimento Local* é encarado como uma prática social, pois que pretende articular a educação de adultos com a participação directa das populações implicadas no processo e pertencentes a uma determinada comunidade. Por fim, a *Animação Sociocultural*, enquanto actividade educativa e de resposta às mudanças sociais entretanto ocorridas, constitui-se uma forma de intervenção estratégica no que directamente se relaciona com o desenvolvimento social, cultural e local dos diferentes países centrais e semiperiféricos da Europa e do mundo.

Ainda segundo o mesmo autor (Canário, 2008: 87-88), emerge, no início dos anos setenta, o movimento da Educação Permanente, encarado como “um processo contínuo que, desde o nascimento à morte se confunde com a existência e a construção da pessoa.” A Educação Permanente assume o papel de reorganização do sistema educativo, em que cada pessoa é considerada, ela própria, o sujeito da sua formação, assente nos pressupostos da *continuidade*, da *diversidade* e da *globalidade*. Contudo, a redução da Educação Permanente ao período pós-escolar conduziu esta modalidade de educação ao sinónimo de Educação de Adultos.

Lima (2008), afirma que a Educação de Adultos em Portugal, observada a partir da revolução de 1974, “revela-se um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas” (31), pelo que urge mudar aquelas políticas educativas vigentes e investir na educação popular, na educação comunitária e no desenvolvimento local, como sinónimos de “compromisso social e de democratização das próprias políticas educativas” (Lima, 2008: 33).

Mas, como refere o autor,

a questão (...) reside em saber se a educação popular e de base de adultos, nas suas conexões privilegiadas com a educação comunitária, a educação cívica e para a cidadania democrática, com o desenvolvimento local, ainda mantém um potencial educativo e formativo reconhecido pelas políticas públicas e pelos grandes actores institucionais. (Lima, 2008:51)

Sobre esta questão, Lima (2008), refere que as organizações de educação popular têm vindo a sofrer alterações, correndo o risco da sua origem e do seu significado poderem vir a ser extintos.

Para Melo (2012: 490), a situação atual da Educação/Formação de Adultos pode caracterizar-se por “ (...) referência a três vectores: Educação de Adultos, Cidadania e Trabalho”. O conceito de educação de Adultos está directamente relacionado com (...) “ a formação de um cidadão culto e informado, (...) a formação da pessoa por via de mais conhecimento, de acesso à cultura, de valorização dos princípios da democracia e de uma vivência democrática” (Melo, 2012: 491). No que respeita ao vetor da Cidadania, o autor defende que esta tem sido



encarada como a “ (...) intervenção na sociedade com o fim de a transformar, de a melhorar” (491), fazendo referência à educação popular como uma das iniciativas exemplificativas de Educação de Adultos. Quanto ao vetor do Trabalho, este surge na sequência dos processos de industrialização e urbanização e da necessidade de se assegurar uma mão-de-obra mais qualificada, com maior escolaridade e com mais conhecimentos técnicos, em que os próprios trabalhadores procuram uma formação profissional especializada (Melo, 2012).

Loureiro, Cristovão e Caria (2013) abordam o conhecimento dos profissionais de educação de adultos em Portugal e fazem referência a alguns estudos sobre estes profissionais:

Most studies about adult education workers (...) have been made around such issues as the profession, professionalization procedures and professional development. The debate about the existence (or not) of adult education professionals and the necessary requirements to be a professional (academic degree, basic theoretical competencies, codes of ethics, regulations to define and access the profession, among other issues), has been enriched by different authors in the last two or three decades (Loureiro, Cristovão & Caria, 2013: 66).

1.1. ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM PORTUGAL: PERSPETIVA HISTÓRICA

A história da ASC em Portugal é, segundo Lopes (2008) uma história que nos remete para os anos sessenta. O autor considera que a ASC “é uma forma de intervenção relativamente nova. A designação é originária dos países francófonos e é explicitada nos anos 60” (95). No entanto e de acordo com o mesmo, os antecedentes da ASC remontam ao período da 1ª República (1910-1926), estendendo-se pela ditadura militar e pelo Estado Novo (1926-1974), até chegar e acompanhar a revolução do 25 de Abril de 1974. Ainda antes e durante o início da 1ª República, Lopes (2008) faz referência às iniciativas de educação e cultura popular e às acções de combate ao analfabetismo existente na época. O aparecimento das Universidades Populares, “movimento filosófico-literário que emergiu no contexto da 1ª república e que se constituiu num dos seus principais marcos culturais, (...) promoveram conferências, cursos livres ao ar livre nos jardins públicos, e desenvolveram a sua acção em ligação com associações profissionais” (Lopes, 2008: 97). Segundo o mesmo autor, as Universidades Populares promoveram uma “formação educativa não formal, enquadrada numa metodologia de intervenção similar à da Animação” (98).

A dinamização sócio-educativa na 1ª República leva a que a escola primária seja encarada como uma instituição que se adequa ao desenvolvimento das transformações sociais e de mudanças colectivas. As próprias práticas pedagógicas possuem um espírito inovador, flexível e aberto, no qual o respeito pela educação integral da criança é tido em consideração. Contudo, a atenção centrada na criança parece “esquecer” um grupo significativo de adultos, analfabetos, e a quem a frequência da escola não era imposta; assim, urge a necessidade de dar resposta a este “problema social” e implementar medidas, promotoras da inclusão social destes adultos. Deste modo, reforçam-se o movimento e os objectivos das então chamadas “escolas móveis”, com o propósito de serem estas a ir ao encontro da população analfabeta e/ou iletrada. O analfabetismo torna-se, então, uma prioridade, por parte do Governo, a ser resolvido ou, até mesmo erradicado. Por seu lado, os movimentos sociais e associativos tornam-se os geradores de práticas sociais e criam as “sociedades de cultura e recreio”: estas e de acordo com Lopes (2008: 102) visam proporcionar “aos seus associados, recreio, convívio e instrução, (...) associados à conquista de tempo livre dos trabalhadores e à necessidade destes se valorizarem pessoalmente.” No entanto, este espírito de associativismo apresenta uma



fraca expansão, devido ao horário prolongado das jornadas de trabalho que se registavam durante a 1ª República (doze a dezasseis horas de trabalho diário). Não obstante, são estes movimentos sociais que, na óptica de Lopes (2008), antecedem a valorização da ASC; com o objectivo de “servir” os seus associados, proporcionam o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos mesmos, através da implementação de actividades culturais, sociais e de lazer.

De acordo com Lopes (2008: 106), com a chegada da ditadura militar e do Estado Novo (1926-1974) e baseados na tríade “Deus, Pátria e Família”, a sociedade portuguesa, controlada de forma “autoritária e totalitária”, sofre uma nova mudança social: o povo é “colocado na situação passiva diante dos acontecimentos culturais” (107) e a ASC fica “ao serviço de uma estratégia política de doutrinação colectiva nos valores ideológicos do regime” Lopes (2008: 106). Deste modo, a participação, a autonomia e a auto-organização ficam amplamente comprometidas. Não obstante, dá-se visibilidade à Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho que valoriza diversas acções e actividades tais como as “colónias de férias”, os “passeios e as excursões”, as “demonstrações desportivas”, as “conferências”, o “teatro do trabalhador” e as “sessões de cinema educativo”. Os anos sessenta em Portugal correspondem, na óptica de Lopes (2008), a uma época de procura de mudança social, cultural e de libertação mas, também, de inovação; a par da luta política conduzida por ideais como o Marxismo e o Leninismo, por exemplo, de correntes ideológicas anarquistas e de movimentos políticos democráticos, irrompem movimentos de contestação juvenil, como a “crise académica de 1962.”

Com a abertura do regime salazarista – a “Primavera Marcelista (1970-1974)”, a Animação Sociocultural (ASC) vê-se contemplada com legislação própria, que lhe confere alguma visão e reconhecimento; assiste-se e de acordo com Lopes (2008: 129-131) a uma “Política para a Juventude”, se bem que somente no plano das intenções; a sua aplicabilidade carecia, ainda, de um factor determinante para a sua implementação: a Democracia, a “substância da Animação” (131). No entanto, é com o 25 de Abril de 1974 que, para Lopes (2008), a ASC se exprime verdadeiramente, com o renascer dos movimentos associativos, da educação popular e dos princípios da liberdade de expressão e de associação, da igualdade de oportunidades, numa perspectiva cívica, de cidadania, participação, cooperação, solidariedade e de participação activa na vida dos grupos e das comunidades. A ASC, enquanto meio de mobilização popular, implica-se nas lutas pela dignificação dos direitos humanos, pelo movimento associativo e pela participação activa das populações na vida social, cultural e económica da sociedade portuguesa. A luta pelo direito ao tempo livre (tempo de não trabalho), ao lazer e à cultura intensifica-se e a ASC ganha, assim, um maior terreno, sentido e intencionalidade para a sua acção com as comunidades. Vive-se um tempo marcado pelo “envolvimento participativo” permitido e praticado nos espaços públicos (ruas, jardins, praças) e um tempo de “expressão colectiva”, em que as pessoas se animavam e animavam os espaços colectivos (Lopes, 2008: 153-154).

No que se relaciona com o perfil do animador sociocultural, Larrazábal (2004) é uma das autoras que apresenta esta figura: segundo a autora, o animador situa-se entre o educador e o agente social: educador, porque “tenta estimular a acção, o que supõe uma educação na mudança de atitudes”; agente social, porque exerce uma acção educativa “com pessoas e com grupos ou colectivos mais amplos” (124). Depois, a autora (2004) apresenta uma outra



característica inerente ao Animador Sociocultural: a de “relacionador”, pois que deverá “ser capaz de estabelecer uma comunicação positiva entre pessoas, grupos e comunidades e de todos eles com as instituições sociais e com os organismos públicos” (125). Para Lopes (2008: 525), o Animador é um trabalhador social que, “a partir duma vocação profissional, dum compromisso político ou duma crença religiosa, tenta mudar a sociedade trabalhando com o homem da rua, com os marginalizados, com os grupos, com a comunidade e com os demais carenciados”. Fonte (2012) considera que não existe um perfil único de animador sociocultural: este deverá ser, além de um educador, de um relacionador e de um agente social, um mediador social e um dinamizador intercultural.

1.1.1. METODOLOGIA: UM ESTUDO PRELIMINAR

Quando se tomaram as opções metodológicas para a elaboração deste trabalho de investigação, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, em que se procedeu à realização de entrevistas semiestruturadas, aprofundadas e de *explicitação* (Vermersch, 2000) e à respetiva análise de conteúdo, a um pequeno grupo de animadoras socioculturais recém-formadas numa escola superior de educação pública portuguesa. Os dados que se apresentam, de natureza preliminar, resultam da realização de cinco entrevistas a cinco animadoras socioculturais recém-formadas. Complementarmente, procedeu-se à técnica da análise de conteúdo das transcrições das entrevistas semi-estruturadas, um processo que Bardin (2009: 90) identifica como a forma de “tirar partido de um material dito “qualitativo” em que o “analista confronta-se com um conjunto de “x” entrevistas, e o seu objectivo final é poder inferir algo, (...) a propósito de uma realidade (...) representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social”.

A tabela que se apresenta de seguida pretende apresentar as características dos entrevistados no que se refere ao género, à idade e aos seus percursos profissionais.

Tabela 1 - Caracterização das entrevistadas

Entrevistada	Género	Idade (anos)	Percorso profissional (trajetórias)
E1	Feminino	36-40	Monitora de Atividades de Tempos Livres (ATL); Contabilista; Secretária no atual local de trabalho
E2	Feminino	31-35	Lojas (operadora de caixas); supervisora, administrativa
E3	Feminino	36-40	Administrativa
E4	Feminino	Mais de 40	Alfabetização de Adultos (coordenadora das equipas de terreno); Coordenadora de cursos de formação: montagem de um centro de tempos livres
E5	Feminino	Mais de 40	Administrativa (sempre dentro da mesma categoria, de 1997 a 2001, na área da juventude e dos idosos); Formação de Agentes Locais; desde maio de 2009

Fonte: própria.

Ao analisar-se a informação apresentada, constata-se que: no que respeita ao género, todas as respondentes são do género feminino; apenas duas das cinco entrevistadas já tinham exercido a sua atividade profissional no campo da ASC.



A tabela que se segue sintetiza a informação referente à situação profissional atual das entrevistadas e as opções tomadas pelas mesmas relativamente ao curso de ASC e às razões/motivações para essas opções.

Tabela 2 – Percursos das entrevistadas

Entrevistada	Situação profissional atual	Curso de ASC: 1ª escolha? Razões/motivações
E1	Equipa do Serviço Educativo de uma câmara municipal no distrito de Lisboa	Sim. Percurso ligado às crianças, a ATL e à Animação
E2	Administrativa numa instituição de reabilitação de saúde mental	Não. Formação de professores (variante de EVT) Curso ligado à educação não formal; com saída profissional; em que se trabalha com pessoas
E3	Administrativa	Sim. Ligação com o plano de estudo dos curso, com o projeto formativo e com as saídas profissionais possíveis
E4	Assistente Técnica de Biblioteca (Secção Infantil)	Sim. Curso com relação direta com o percurso profissional anterior, alargamento do conhecimento no campo da ASC, ambiente de uma ESE (Ensino Politécnico) diferente da Universidade
E5	Assistente Técnica no mesmo local do seu percurso profissional	Sim. Para ter conhecimento real do território (saberes técnicos da ASC); progressão na carreira

Fonte: própria.

No que se relaciona com as opções tomadas relativamente ao curso da Licenciatura em ASC e às razões/motivações para essas opções, apenas uma (E2) refere que a ASC não foi a sua primeira opção, dado que frequentou anteriormente a Licenciatura em Professores do Ensino Básico (variante de Educação Visual e Tecnológica).

Seguidamente, far-se-á uma análise das respostas das entrevistadas no que concerne à formação e identidade profissional, bem como às representações que têm sobre a atividade do animador sociocultural (Cf. página seguinte).

Tabela 3 – Formação e Identidade

Entrevistada	Formação e Identidade	Representações sobre a profissão
E1	Formação superior; formação na área profissional, contacto com professores e colegas, metodologias de trabalho (individual e em grupo), partilha de saberes e de experiências	Profissional que trabalha nas vertentes cultural, social e educativa; pessoa que dinamiza, que anima outras pessoas, grupos e comunidades; difusor de conhecimento e de cultura
E2	Possibilidade de trabalhar com diferentes públicos-alvo, em diferentes contextos e vertentes/áreas; ajudar o outro na sua própria transformação; desenvolver, emancipar, sentir-se	Polivalente, abrangente, transformador, apoiante, multifacetado



	útil	
E3	Identificação com a profissão e o perfil do animador	Concebe projetos de ASC; intervém com todo o tipo de público
E4	Identificação com a profissão e o perfil do animador; desenvolvimento profissional; divulgação cultural, reconhecimento social da atividade profissional que desenvolve	Promove o desenvolvimento comunitário; difusor de conhecimento cultural e social
E5	Continuidade do trabalho que desenvolve; desenvolvimento pessoal e profissional	Promove as interações entre as pessoas; dinamiza atividades de animação para todos os tipos de público

Fonte: própria.

No que se relaciona com a formação e a identidade profissional, a E1 refere que pretendeu fazer uma “formação superior, formação essa na área profissional”, o que lhe permitiu “ter contacto com professores e colegas, conhecer diferentes metodologias de trabalho (individual e em grupo), partilhar saberes e experiências”; a E2 afirma que o curso lhe permitiu ter a “possibilidade de trabalhar com diferentes públicos-alvo, em diferentes contextos e vertentes/áreas; ajudar o outro na sua própria transformação; desenvolver, emancipar, sentir-se útil.” A E3 afirma que sentiu uma “identificação com a profissão e o perfil do animador”; bem como a E4 que acrescenta que o curso lhe permitiu o “desenvolvimento profissional; a divulgação cultural, o reconhecimento social da atividade profissional que desenvolve”. Finalmente, a E5 refere-se à “continuidade do trabalho que desenvolve, para além do desenvolvimento pessoal e profissional.” Quando questionadas acerca das representações que têm sobre a atividade do animador sociocultural, a E1 respondeu: “é o profissional que trabalha nas vertentes cultural, social e educativa; pessoa que dinamiza, que anima outras pessoas, grupos e comunidades; difusor de conhecimento e de cultura”; a E2 refere-se ao animador sociocultural como alguém que é “polivalente, abrangente, transformador, apoiante, multifacetado”; a E3 afirma que o animador sociocultural é o profissional que “concebe projetos de ASC; intervém com todo o tipo de público”; a E4 defende que esse profissional “promove o desenvolvimento comunitário; difusor de conhecimento cultural e social”; a E5 afirma que o animador sociocultural “promove as interações entre as pessoas; dinamiza atividades de animação para todos os tipos de público.”

Poder-se-á concluir que, nas questões relacionadas com a identidade profissional e a formação das entrevistadas, existe um leque variado e distinto de respostas mas, com alguns pontos convergentes: o desenvolvimento pessoal e profissional e a possibilidade de trabalhar com diferentes públicos-alvo.

Tabela 4 – Projetos profissionais

Entrevistada	Projetos profissionais
E1	Continuar a investir na ASC, principalmente na área cultural; conceber, desenvolver e avaliar projetos de animação e intervenção comunitária



E2	Exercer a atividade profissional de ASC; conceber novos projetos socioculturais, melhorar o nível de vida através de uma melhoria de emprego
E3	Mudar de atividade profissional (ascensão na carreira); contribuir, de forma mais ativa e significativa, para a sua entidade empregadora; desenvolver e coordenar projetos de animação
E4	Dar continuidade ao trabalho que desenvolve, de forma mais consistente (ferramentas, métodos e técnicas específicas de ASC)
E5	Dar continuidade ao trabalho que desenvolve, de forma mais consistente (ferramentas, métodos e técnicas específicas de ASC); integrar e coordenar equipas multidisciplinares

Fonte: própria.

Ao serem interpeladas sobre os seus projetos profissionais de futuro, as entrevistadas responderam o seguinte: “Continuar a investir na ASC, principalmente na área cultural; conceber, desenvolver e avaliar projetos de animação e intervenção comunitária” (E1); “Exercer a atividade profissional de ASC; conceber novos projetos socioculturais; melhorar o nível de vida através de uma melhoria de emprego” (E2); “Mudar de atividade profissional (ascensão na carreira); contribuir, de forma mais ativa e significativa, para a minha entidade empregadora; desenvolver e coordenar projetos de animação” (E3); “Dar continuidade ao trabalho que desenvolvo, de forma mais consistente (ferramentas, métodos e técnicas específicas de ASC)” (E4); “Dar continuidade ao trabalho que desenvolvo, de forma mais consistente (ferramentas, métodos e técnicas específicas de ASC); integrar e coordenar equipas multidisciplinares” (E5).

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: UM PERCURSO CRUZADO? NOTAS CONCLUSIVAS E QUESTÕES EMERGENTES

Depois de se ter realizado uma revisão de literatura no âmbito da Educação de Adultos, da Animação Sociocultural, do perfil expectável para o Animador Sociocultural, e das aprendizagem e formação experienciais, construiu-se um quadro teórico ancorado em autores de referência, portugueses e internacionais, para que fosse possível apresentar uma reflexão sobre a eventual relação existente entre a Educação de Adultos e a Animação Sociocultural, a partir dos testemunhos de um grupo de animadoras socioculturais recém-formadas.

Segundo Osorio (2004: 238-239), a “transição da democratização cultural” é um dos âmbitos da Animação Sociocultural mais próximo da Educação de Adultos, porquanto é o acesso aos bens culturais e à cultura um dos referentes mais importantes para os adultos.”

As animadoras socioculturais entrevistadas referem que o Animador Sociocultural é o “profissional que trabalha nas vertentes cultural, social e educativa; pessoa que dinamiza, que anima outras pessoas, grupos e comunidades; é um difusor de conhecimento e de cultura.” (E1) e que “promove o desenvolvimento comunitário; é um difusor de conhecimento cultural e social” (E4).

Montenegro (2003: 57) reflete e discute sobre o conceito de “ecoformação de Adultos”; segundo a autora, a autoformação atribui “uma acção formativa na relação que o sujeito mantém com o mundo *das coisas*, e o conceito de heteroformação, atribuindo uma acção



formativa na relação que o sujeito mantém *com os outros*.” A autora defende “o conceito de ecoformação, enquanto espaço integrado de relação interdependente e retransformador entre o envolvimento físico (as coisas) e o envolvimento social (os outros)” (Montenegro, 2003: 58). A este propósito, as entrevistadas referiram-se, no âmbito dos seus percursos de formação, sobre a importância do “contacto com professores e colegas, metodologias de trabalho (individual e em grupo), partilha de saberes e de experiências” (E1); sobre “ajudar o outro na sua própria transformação; desenvolver, emancipar, sentir-se útil” (E2); sobre o “desenvolvimento pessoal e profissional” (E5)

Ao discutir os conceitos de aprendizagem e formação experienciais, Cavaco (2002:27) defende que “a capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital (...), surgindo assim a valorização das modalidades educativas não formal e informal, como complementares da educação formal.” Por seu lado e, de acordo com a autora, as expressões “aprendizagem experiencial” e “formação experiencial” “reflectem duas concepções distintas da experiência: a primeira, de origem anglo-americana, refere-se à aprendizagem experiencial; a segunda, de origem alemã, remete para a “formação pelas experiências de vida” (Finger, 1989, cit. in Cavaco, 2002: 28). Com efeito, se a “aprendizagem experiencial” corresponde a uma experimentação por parte do indivíduo, a “formação experiencial”, por sua vez, “representa a ligação entre a pessoa e a cultura” (Finger, 1989, cit. in Cavaco, 2002: 28).

ALGUMAS QUESTÕES EMERGENTES...

Que relação entre a Educação de Adultos e a Animação Sociocultural? Será que se está a verificar, efetivamente, uma mudança nas concepções e nas práticas da Educação de Adultos, a partir da crescente evolução e presença significativa da Animação Sociocultural? Poder-se-ão associar os Animadores Socioculturais aos Educadores de Adultos? De que forma? Porque não existe uma única resposta a todas estas questões (porque discutíveis num quadro mais alargado e abrangente), considera-se pertinente e adequado discutir estas e outras questões relacionadas com a Educação de Adultos, entre pares e com aqueles que, em todo o mundo, se dedicam à reflexão, à discussão e à investigação em torno desta problemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, IP. (s/d). *Agenda Europeia para Educação de Adultos 2012-2014 (Objetivos)*. Acesso em outubro, 13, 2013 de <http://www.agenda.anqep.gov.pt/np4/38>.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Canário, R. (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.

Fonte, R. (2012). *A Formação de Animadores Socioculturais*. Canas de Senhorim: Edição do autor.



Larrazábal, M. S. (2004). A Figura e a Formação do Animador Sociocultural. In J. Trilla (Coord.), *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 123-134). Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L.C. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.

Lopes, M. de S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.

Loureiro, A; Cristóvão, A. & Caria, T. (2013). Between external prescription and local practice. The uses of official knowledge by adult education professionals in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1, 65-80. Acesso em julho, 19, de 2013 em: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201341/10.3384rela.2000-7426.201341.pdf.

Melo, A. (2012). *Passagens Revoltas. 1970-2012. 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Associação In Loco.

Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com Ciganos. Processos de Ecoformação*. Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.

Osorio, A. R. (2004). Animação Sociocultural e Educação de Adultos. In J.Trilla (Coord.), *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 235-250). Lisboa: Instituto Piaget.

Vermersch, P. (2000). *L'Entretien D'Explicitation*. Thiron: ESF Editeur.

SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA VISÃO DE EGRESSOS DO PROEJA

Maria Margarida MACHADO I mmm2404@gmail.com

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG

Ariadiny Cândido MORAIS I ariadinycandido@gmail.com

FACULDADE DE EDUCAÇÃO /UFG

RESUMO

Esta comunicação visa socializar resultados de pesquisas realizadas desde 2007, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Insere-se metodologicamente como Estudo de Caso realizado sobre a implantação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), utilizando instrumentos de questionário e entrevista com 18 egressos do Proeja que indicaram o sentido atribuído ao curso concluído e sua relação com as mudanças e permanências nas condições de vida destes sujeitos. As reflexões problematizam o curso e a instituição ofertante, apontando desafios aos atuais e futuros educandos de Proeja. Os entrevistados revelam a importância do retorno a escolarização e indicam que o Proeja foi uma oportunidade de retomada de diferentes objetivos e de descobertas na vida destes jovens e adultos: concluir a escolarização básica; preparar-se para o trabalho; recuperar a autoestima; mobilizar-se para a continuidade de estudos em nível superior; descobrir que se aprende por toda a vida; fazer parte de um movimento pela defesa do direito a educação de todos. Revelam também a dura passagem pela instituição formadora, onde viveram um misto de rejeição e acolhida, destacando o papel fundamental de alguns educadores que foram importantes para a continuidade do Proeja, sob um cenário de muitas resistências ao programa. A retomada do percurso destes educandos no Proeja e o significado que atribuem à formação que receberam no IFG, também apontam reflexões para repensar das políticas públicas de educação para os trabalhadores.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens e adultos trabalhadores, sentidos da escolarização, egressos do Proeja.



INTRODUÇÃOⁱ

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), desde 2005ⁱⁱ, para execução obrigatória das instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica. Esta pesquisa acompanhou a implantação e implementação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Goiâniaⁱⁱⁱ, buscando identificar os sentidos indicados pelos egressos da primeira e segunda turma de Proeja à escolarização obtida.

O Proeja visa uma educação que integre a Educação Básica e a Educação Profissional (EP) de modo a proporcionar a produção de conhecimento que envolve trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.

[...] uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (Brasil, 2007: 8)

Para nortear a oferta do Proeja no IFG foi necessária a elaboração de um Plano de Curso detalhando concepções e princípios, pois a oferta de uma educação integrada mostrava-se um grande desafio para a instituição que até o momento ofertava apenas formação técnica profissional. A entrada dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que possui um perfil diferente dos educandos atendidos na instituição, até o momento, mostrou-se outro desafio, pois estes são oriundos da falta de escolas adequadas as suas necessidades e realidades ou da ineficácia no processo formativo ofertado.

O Plano de Curso teve como um de seus princípios a ampliação do direito à educação. Esse princípio gerou no Instituto a necessidade de repensar sua lógica de acesso e permanência, as metodologias e avaliações no curso destinado aos educandos da EJA. De certo modo, a obrigatoriedade da oferta do Programa imposta pelo Decreto 5.840/2006, desequilibrou a lógica dos Institutos, segundo Machado e Oliveira (2010):

Os dois subcampos da educação, EJA e EP, além das disputas naturais que são inerentes à sua constituição histórica, terão que superar as tensões e conflitos decorrentes dessa intersecção formativa, o que deve resultar em projeto político-pedagógico integrador e em práticas educativas que possam superar diferentes formas de preconceito. Essa fase inicial do processo de integração desses dois subcampos indica a necessidade de acompanhamento, de análise, de formação e de diálogo permanente entre os agentes que atuam na gestão e nas instituições formativas desses dois subcampos [...] (Machado & Oliveira, 2010: 13-14).

No documento elaborado pelo corpo de gestores e docentes do IFG, para direcionar e nortear



o curso Técnico em Serviço de Alimentação - Proeja as dificuldades são explicitadas, podemos observar por meio do trecho abaixo:

[...] trabalhar com o público jovem e adulto estabeleceu a necessidade de compreender as suas especificidades culturais e de formas próprias de aprendizagem uma vez que se trata de um grupo de educandos que não faz parte das estruturas, pelo menos de maneira hegemônica, das instituições federais de ensino profissionalizante (IFG, 2009: 10).

Ainda no Plano de Curso, a concepção de EJA é trabalhada, reconhecendo a condição do educando de excluído socialmente, como uma modalidade de educação e como um direito, não como uma educação supletiva e compensatória aligeirada. Segundo o outro Plano de Curso do Técnico em Cozinha (2010)^{iv}, a EJA representa a possibilidade de uma formação diferenciada.

Nesse sentido, **reparadora** de um direito negado e um reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, **equalizadora**, pois deve ampliar-se para trabalhadores e a outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. **Qualificadora**, dado o entendimento de que a educação é permanente, pois o ser humano é incompleto, busca e deve buscar uma formação, fora e dentro da escola, durante toda a vida e propiciar a descoberta e redescoberta de novos campos de atuação e realização pessoal (IFG, 2010: 14).

Observamos, portanto em nossa pesquisa que a implantação do Proeja representou um rompimento com toda lógica e organização do IFG e seus docentes, uma vez que como vimos esta instituição assim como as demais instituições federais brasileiras, não atendia a classe trabalhadora em especial a modalidade de EJA. Contudo nota-se que a partir da primeira turma de Proeja expandiu-se o atendimento a essa modalidade que se encontra em processo de ampliação dos cursos ofertados de Proeja, uma vez que a partir do ano de 2013 dois novos cursos foram implantados: Informática e Transporte Rodoviário, que serão objeto de outras pesquisas.

1. TRABALHADORES NUMA INSTITUIÇÃO DE EXCELÊNCIA – UM SONHO QUASE IMPOSSÍVEL

Vejo o Proeja como um privilégio, porque hoje nós damos conta de debatermos, de estarmos aqui dentro deste auditório e saber reivindicar nossos direitos dentro do Proeja [...], eu passava por esta Instituição e falava: “será que um dia vou estar aqui”, e hoje eu estou aqui nesta Instituição com muitos horizontes, e poder dar continuidade ao meu processo, prestar vestibular[...] (Educanda - IFG, 2010).

Os sujeitos da EJA geralmente são trabalhadores que não tiveram acesso, no tempo “determinado” legal, para sua escolarização básica. São sujeitos que residiram em locais afastados e de difícil acesso às escolas; sujeitos que necessitaram trabalhar desde criança para garantir a sobrevivência; há os que abandonaram a escola, desmotivados pelo modelo de educação brasileiro, ou aqueles que por reiteradas reprovações se veem a EJA. No caso das mulheres, há ainda aquelas que se casam precocemente e/ou engravidam e em função da



família, deixam os estudos para um segundo plano. Ao voltarem ou permanecerem na escola todos esses sujeitos buscam uma nova chance na sociedade e em especial no mercado de trabalho.

Achei interessante ver vocês falarem que o sujeito da EJA é negro, pobre..., vocês podem estar falando de mim! Entrar nesta instituição foi encarar os jovens que olham para a gente e fala, no corredor, “lá vai o velho da EJA”; é encarar os professores; é todos os dias ter que pegar duas condução, é chegar em casa meia noite e correr o risco de ser assaltada como aconteceu com algumas colegas minhas durante este período; é não jantar; é assistir aula com sede muitas vezes; é deixar os filhos sozinhos como tem muitas amigas minhas que deixam, para poder vim estudar (Educanda - IFG, 2010).

No Proeja com os Cursos Técnicos em Alimentação e Técnico em Cozinha as características dos educandos não sofrem alterações significativas com relação aos demais educandos da EJA. A pesquisa, por ter sido realizada com educandos daquele curso em específico, identificou uma presença majoritária de mulheres (81,2%), sendo estas em sua maioria mães. Com relação a faixa etária, a maior parte dos educandos tem entre 40 e 60 anos, o que aponta para uma turma de adultos com poucos jovens. Grande parte dos educandos são trabalhadores e trabalhadoras (formais e informais), de baixa renda e usuários do transporte coletivo público, o que muitas vezes inviabiliza a chegada para aula pontualmente.

Estes aspectos e características referentes aos educandos do Proeja exigiram, portanto, uma reorganização e reorientação de toda a instituição, para que a formação ofertada aos educandos do Proeja se tornasse acessível, adequada e significativa aos trabalhadores, deixando de ser vista como um privilégio de poucos e passando a ser uma possibilidade e um direito não só de adolescentes de classe média/alta em tempo escolar regular.

2. A ESCOLA PENSADA PARA E COM OS TRABALHADORES

Nos IFs, tradicionalmente, os processos seletivos representavam esta exclusão da classe trabalhadora e em especial dos educandos da EJA. Segundo dados dos anos de 2011 e 2013, disponibilizados pelo IFG, a concorrência dos candidatos por vaga pode chegar a mais de 15 candidatos, dependendo do curso técnico almejado. Para os outros cursos nos demais *campi* do IFs pelo interior do Estado de Goiás, em alguns casos, a concorrência é de mais de 30 candidatos por vaga, desta forma, apenas os candidatos “melhor preparados” para o processo seletivo conseguem adentrar nos Institutos Federais. O processo seletivo para o Proeja foi pensado e articulado de um modo diferenciado que contrapões está lógica, em etapas dialogadas e subjetivas.

A permanência dos educandos também é defendida no Proeja visando a conclusão do curso. Para tanto, são adotadas medidas que os apoiam, dentre elas a destinação de uma ajuda de custo que contribui com o deslocamento dos educandos para o IFG, pois a grande maioria deles são trabalhadores, dependentes de transporte coletivo. Quando, por algum motivo, o pagamento deste auxílio atrasa, uma das gestoras relatou que os educandos procuram-na desesperados, haja vista que sem a verba muitos não têm a possibilidade de continuar frequentando as aulas.



Para além da condição financeira, a condição de trabalhadores dificulta e obstaculiza a conclusão do curso, exigindo deles a superação do cansaço diário de seus empregos, a adequação da lógica escolar que em muitos momentos não compreende as especificidades do educando da EJA. A forma de trabalhar e formá-los exigiu um repensar sobre suas práticas para proporcionar um processo formativo com o menor número possível de evasões. No relato da educadora abaixo os vários conflitos vivenciados ficam evidentes:

A questão da formação integral ressurge no Proeja de forma muito acentuada, e resgata o espaço de discussão de público, de educação profissional, de formação ampla [...]. Tem que se levar em conta que qualquer educação é para adentrar no mercado de trabalho, mesmo para os filhos da burguesia. A Questão é que nós somos um país de excluído e não temos o direito de nos isentarmos, de tentar fazer propostas serias de mudança.

O que, que acontece com o Proeja? O Proeja resgata uma discussão que estes Institutos e todos os outros têm que resgatar. É claro que existem professores com uma visão ampla de historicidade, de conjuntura, de formação sociológica[...] Porém, em sua grande parte as instituições carregam uma formação técnica e pragmática, de subserviência do trabalhador as leis de mercado. E tem como mudar esse quadro sem uma formação ampla em outros moldes? Não tem!

Por que estamos em um Instituto como esse (grande) e tão pouco envolvimento? Por que estamos nesta situação? Porque a maioria dos meus pares tiveram uma excelente formação técnica, mais ou se apartaram ou não receberam na sua própria formação condições objetivas de pensar a educação no que ela tem de mais caro, que é construir a emancipação do homem e da sociedade (Educadora 1 - IFG, 2010).

Esta pesquisa acompanhou as dificuldades dos educadores em dar conta desta realidade, mas também, olhou para as perspectivas, motivações e desafios dos educandos perante o curso. Com a sistematização dos dados obtidos por meio de questionários respondidos pelos educandos do Proeja foi possível observar essas expectativas.

Para os educandos o sentido do curso apresenta-se majoritariamente voltado para a formação profissional (28%), objetivando inserir-se ao mercado de trabalho ou se manter crescendo nele; o almejo pela formação do ensino médio em uma instituição de qualidade também se apresenta como fundante em sua escolha pelo curso entre os 28% dos respondentes. Estas expectativas também desafiam os educadores em seu trabalho, uma vez que a formação deve passar não só este estímulo inicial, mas também o sentido mais amplo de trabalho e da formação, devendo ressignificar o curso, a fim de não ser apenas mais uma formação de mão de obra trabalhadora técnica.

Percebe-se que, no processo formativo, existem questões que influenciam e geram dificuldades no ensino. Dentre as dificuldades apresentadas pelos educandos que estavam cursando o Proeja há uma predominância (75%) entre as que advêm das particularidades dos educandos da EJA, como cansaço; dificuldade de aprendizado, assiduidade e pontualidade; evasão, dentre outras, o que reflete o fato de que há entre estes sujeitos uma culpabilização deles mesmos pelo insucesso escolar. Na percepção de 25% dos discentes houve dificuldades referentes a implantação do Proeja no IFG relacionadas as condições de trabalho como: falta de material, estágio e aulas práticas; pouca comunicação entre os educadores; resistências aos



educandos. Esta outra visão sobre causas que não estão vinculadas diretamente às condições dos educandos, mas associam a questões mais estruturais dos cursos e ao trabalho direto dos educadores começam a indicar uma maior maturidade dos educandos para a compreensão das causas dessas dificuldades.

As dificuldades constatadas não impedem, todavia, os egressos de ressaltarem, quando algumas delas são superadas, como no que se refere a relação entre educadores e educandos, pode ser constatado no depoimento abaixo.

Eu morria de medo da professora de português, do professor 2 que era de matemática [...] a gente morria de medo, porque não sabia falar nada e não sei, mas a gente tinha medo da cobrança e o ensino antigamente era muito cobrado. Por não ter tido oportunidade de ter ido numa sala de aula e vir com todos estes dogmas de que na sala era isto ou aquilo. Eu conhecia só este lado e não o lado mesmo de um professor humano que está ali preocupado com a gente (Egressa 1 - IFG, 2010).

Nos questionários dos egressos, observa-se que a maturidade para avaliar as dificuldades e os desafios mais estruturais, sobem para 66%, quando as indicações de limites estão relacionados a estrutura física, falta de aulas práticas, questões curriculares e disciplinares, falta de reconhecimento do Proeja no interior do IFG. Ainda aparecem as questões relacionadas ao que é chamado pelos egressos como desafios pessoais, relações interpessoais e outras enfrentadas durante a formação.

As avaliações dos egressos do Proeja reafirmam as visões de educandos da EJA já explicitadas em outras pesquisas, mas nesta em específico indica que o processo de inclusão dos educandos foi também iniciado pela instituição, de modo geral, que exigiu dos educadores e demais estudantes um repensar de sua lógica. Neste processo, entre os egressos educandos do Proeja, aparecem nas entrevistas o interesse em contribuir, fazendo sugestões para os colegas que entraram no curso, para os educadores e para o curso como um todo.

Com a finalização do curso, todos os egressos demonstraram preocupação com a divulgação e a continuidade da oferta do curso de Proeja, uma vez que acreditam ter sido uma formação significativa, necessitando continuar e atender outros sujeitos. Para 72% dos educandos o fator mais relevante é a necessidade de aulas voltadas para a prática técnica, uma vez que esta questão foi muito aquém na primeira oferta do Proeja.

Para os colegas de curso que estão chegando, as sugestões são referentes a finalização e continuidade do curso. Destaque de 33% na indicação da importância do curso ser aproveitado ao máximo em aprendizado e nas relações interpessoais; 20% reafirmam a importância de não desistirem do curso e, outros 13% ressaltam a importância de dedicar-se ao curso. As outras 34% das sugestões tem relação com a indicação da necessidade de lutar pelo curso, buscar aperfeiçoamento, superar os obstáculos, dentre outras.

Eu tenho um recado para o pessoal que está começando: que faça mesmo este curso porque é muito bom. A gente quando chega numa certa idade pensa que não dá mais, não vou estudar mais, não é possível mais, eu não tenho mais nada para aprender; mas quando eu fiquei sabendo



deste curso eu resolvi vir, fiz minha inscrição e fiquei animada e fui até o final (Egressa 2 - IFG, 2010).

A minha fala vai ser mais um incentivo aos colegas que estão fazendo o curso profissionalizante para continuarem. Este curso é só mais uma passo, o técnico integrado é só um passo, a gente não pode acomodar porque o mercado de trabalho é cruel e se você não estiver qualificada entre aspas, porque mesmo você tendo qualificação vão encontrar uma ou outra barreira para você entrar no mercado de trabalho, mas sem qualificação fica muito mais difícil. Então meu recado é este: vamos estudar gente (Egressa 3 - IFG, 2010).

Para além da pesquisa de campo e a aplicação de questionários aos educandos, educadores e egressos, o IFG abriu o espaço para experiências de escuta dos sujeitos envolvidos no Proeja. Houve o momento de diálogo entre todos estes atores e o corpo gestor da instituição, bem como do Ministério da Educação (MEC) no encontro denominado “Diálogos Proeja”. A transcrição dos debates ocorridos na programação do II Diálogos Proeja são reveladoras das tensões entre os gestores, docentes e discentes do Proeja dentro do IFG (Goiânia-GO) e indica a tentativa da instituição de seguir repensando seu papel na formação dos trabalhadores.

3. O QUE DIZEM OS EGRESSOS DA EXPERIÊNCIA PROEJA

Não é novidade encontrar em educandos e ex-educandos de EJA a expressão de gratidão no retorno à escolarização, destacando o papel dos educadores e das instituições que os acolhem após um longo tempo fora da escola. Ainda muito ligados à concepção de que estão tendo um privilégio em estar numa instituição de excelência, que é como avaliam o IFG, as falas vão revelando compreensão, ainda tímida, da educação como um direito de todos, mas já indicam alguns sentidos próprios do retorno a escola que vão além da concepção imediata de preparação para o mercado de trabalho.

Os egressos assim se posicionam em relação a experiência do Proeja

Pra mim foi quebra de muralhas porque antes de começar o curso eu tinha uma visão totalmente diferente, a minha autoestima estava lá embaixo. Quando eu vim para a sala de aula, para poder chegar na sala, enfrentar professores, matérias, isto tudo foi muito difícil mesmo, mas no decorrer do curso eu fui percebendo que na sala de aula tinha muitas pessoas no mesmo patamar que eu e também percebi os professores nos apoiando (Egressa 1 - IFG, 2010).

Para mim foi muito bom mesmo, porque 30 anos sem estar sentar na cadeira de uma escola, voltar a atividade total de fazer uma tarefa, ler um livro, no início muito difícil, mas eu superei graças a Deus, claro, com a ajuda de todo mundo, dos professores, dos colegas[...] (Egressa 4 - IFG, 2010).

Quando se trata de avaliar o sentido em si da formação recebida, os depoimentos dos educandos e alunas do Proeja se distanciam em parte da visão imediata de fazer um curso apenas para atuar na profissão. Há falas que reforçam a importância do aprimoramento profissional, como nos depoimentos:

Na questão da área, pra mim foi muito bom, pois toda vida eu trabalhei fazendo jantares, almoço, essas coisas assim. E na hora de negociar, esta é uma área que não tem tanta valorização



como profissional, ainda. [...] Toda vez que eu ia negociar, as pessoas achavam caro diziam que iam pensar e ficava por isso mesmo. Agora não, eu dou o meu valor, se quiser me contratar bem, se não quiser eu não fico nem um pouco constrangida [...]. Quem já comeu do meu arroz aqui sabe! Entendeu como é? A gente aprende que tem que valorizar o nosso trabalho, se eu não valorizar quem vai valorizar? (Egressa 4 - IFG, 2010).

E em relação a área, o povo hoje já não está mais com aquela coisa de pensar que a pessoa de certa idade não entra mais no mercado de trabalho porque entra. Eu era de outra área bem diferente, eu mexia com costura, agora estou na área de alimentação e meu conselho é de que as pessoas vão em frente. Você ganha outro ânimo, você percebe que chega um certo momento na sua vida e a vida não acabou, não precisa ficar acomodada pensar que a vida acabou. Eu estou animada vou fazer o curso de gastronomia agora (Egressa 2 - IFG, 2010).

Além do destaque para o aprimoramento da sua profissão, as falas indicam um aspecto fundamental para os educandos da EJA que é o resgate da autoestima, o reconhecimento por eles mesmos dos valores que cada um possui e como estes valores podem ser evidenciados num processo de escolarização que toma isto por princípio, como se propõe o Proeja.

O curso pra mim veio como um presente porque quando eu chegava em qualquer local eu não sentava na primeira fila, eu sentava na última, com isto de participar dos fóruns e quando eu chegava que eu falava do Fórum era uma surpresa pra mim, eu me emocionei, era muito gratificante ouvir a minha voz e eu dizia poxa eu estou falando na frente de tanta gente aqui[...] Não estou trabalhando na área, mas esta recompensa pessoal de sentir valorizada, de me sentir uma mulher mais independente, estar com as pessoas hoje dizendo coisas que eu aprendi dentro do curso, isto foi uma abertura maravilhosa, um presente mesmo (Egressa 1 - IFG, 2010).

Outro destaque que aparece na fala do único homem entrevistado entre os egressos é a de aprender pelo prazer de aprender.

Foi uma experiência muito válida. Eu era único homem na turma, me senti privilegiado. É um *hobby* para mim a cozinha, adoro cozinha, comecei um curso de Gastronomia, mas não dei conta de terminar. Entrei neste curso de técnico integrado em alimentação e o que eu tenho para falar é que quem gosta acredita e persiste. É bom você fica qualificado e quando chega em alguma entrevista pode dizer eu fiz o técnico integrado e tenho um diploma, isso é bom (Egresso 1 - IFG, 2010).

Os egressos destacam que a experiência da formação integrada os preparou para outros desafios, inclusive alguns que não estavam no horizonte de muitos como a questão do acesso ao nível superior.

Pra mim foi um presente de Deus estar aqui nestes anos isto me incentivou. Foi o curso que me incentivou a estudar, também passei no vestibular, estou fazendo o Curso de Hotelaria, fiz vestibular na Católica e também passei graças aos estudos daqui. [...]. Eu não acreditei, quando olhei no site eu disse não acredito aí fui olhar meu CPF e disse sou eu mesma, chorei e falei para meio mundo. Foi muito bom, eu agradeço a oportunidade, foi um avanço na minha vida e vai ser melhor ainda (Egressa 5 - IFG, 2010).

Terminei o Serviço de Alimentação agora em junho, logo em seguida prestei o vestibular e passei no vestibular com uma nota muito boa. Eu me orgulho de falar que eu passei em 10º lugar no vestibular entre os concorrentes para o curso em Hotelaria, isto significa que eu deixei para trás 80 pessoas, pois foram 8 candidatas por vaga (Egressa 3 - IFG, 2010).



Além do reconhecimento do valor para a continuidade dos estudos, para os que atuam na área de alimentação e do prazer de aprender, percebe-se nas falas não necessariamente a limitação do trabalho exclusivo no campo de formação profissional do curso finalizado.

Quando eu comecei o curso técnico integrado pensei em fazer para ter mais uma profissão, porque eu já tenho profissão, sou cabeleireira e atuo até hoje nesta profissão. [...], apesar de ter gostado muito do curso, eu tenho uma carreira já muito extensa como cabeleireira, mas foi válido para mim, tanto na parte administrativa, que a gente teve uma matéria muito ampla nesta parte, como nas outras partes. Então o curso é muito válido[...] (Egressa 6 - IFG, 2010).

Para mim também foi muito valioso. Embora eu não esteja trabalhando na área, mas tudo o que aprendi com esta questão dos alimentos está me ajudando na profissão que estou agora. Eu sou agente comunitário de saúde, temos, que ir às casas, conversar, orientar adultos, as crianças, os idosos. Para mim está sendo o ideal, o curso, pois agora eu sei como chegar nas pessoas, sei orientar um idoso quanto a alimentação certa, a gente tem que indicar para eles para as crianças (Egressa 7 - IFG, 2010).

Um último aspecto que cabe destacar ainda é o papel das famílias no apoio a este retorno a escolarização. O exemplo abaixo é um dentre vários que foram colhidos entre os egressos e que revelam uma mudança inclusive na visão do direito de mulheres adultas, após criarem os filhos, ainda poderem considerar a volta a escola como possibilidade e como realidade concreta.

Meu filho é professor de matemática e ele dizia sempre assim: mãe vamos voltar para a sala de aula[...] aí quando teve este curso eu pensei é uma área que eu gosto, é o que eu quero fazer, então eu vou fazer. Outras oportunidades de voltar eu tive, mas só que não foi o que eu estava querendo, eu queria sim um curso que me realizasse e este curso me realizou. (Egressa 8 - IFG, 2010)

Os aspectos destacados até aqui indicam o valor que estes egressos atribuem à experiência do Proeja em suas vidas, seja no campo pessoal ou profissional. São depoimentos que informam os desafios enfrentados, as barreiras que precisaram ser transpostas, os limites e possibilidades institucionais para que o proclamado direito a educação fosse efetivado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das falas foi possível identificar a relevância deste curso, não apenas na formação profissional, mas também na formação básica e, principalmente, na formação para a vida destes sujeitos. Eles são a parte verdadeiramente importante desse processo, é para eles que existem as escolas, as secretarias, o MEC, são, portanto, para esses sujeitos que os educadores se formam e planejam suas aulas. Por isso, a escuta cada vez mais cuidadosa do que eles pensam sobre a sua formação é tão importante, para os educadores, gestores e em especial para os formuladores de políticas educacionais.

Manter cursos voltados para jovens e adultos trabalhadores, que recebam avaliações positivas



como estas, é um desafio que se coloca cotidianamente às redes públicas. As condições de oferta da EJA de fato precisam garantir um ambiente atrativo a um público que se encontra desmotivado e descrente com a escola que temos. A atração aqui se refere a algo que faça sentido, ou seja, recupere o significado da busca ao conhecimento sistematizado pela escola.

Foi ainda possível perceber que o trabalho/formação para com público da EJA é um constante desafio, para seus educadores e para a instituição na qual a formação é ofertada, bem como um contínuo processo reflexivo e avaliativo da prática docente o que gera desconfortos e desequilíbrios, mas também novos conhecimentos para os envolvidos. Com relação específica ao Proeja, as dificuldades e barreiras apresentaram-se de um modo diferenciado, na qual aparentemente demonstra-se mais complexa que na formação básica. Contudo a experiência mostrou-se extremamente positiva e significativa, tanto para os educandos quanto para os educadores, gestores e pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. (2005). *Decreto 5.478*, de 24 de junho de 2005. Brasília.

Brasil. (2006). *Decreto n.º 5.840*, de 13 de julho de 2006. Brasília.

Brasil. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base*. Brasília: MEC/ SETEC.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2009). *Plano de Curso*. Técnico em Serviços de Alimentação, Integrado ao Ensino Médio, na Modalidade de Jovens e Adultos. Goiânia: IFG.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2010). *Plano de Curso*. Técnico em Cozinha, Integrado ao Ensino Médio, na Modalidade de Jovens e Adultos. Goiânia: IFG.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2013). *Centro de Seleção.1-4* Acessado em junho, 05 de 2013 em: <http://www.ifg.edu.br/selecao/vestibular>.

Machado, M. M. & Oliveira, J. F. de (2010). A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: embates, experiências e perspectivas de um campo em construção. In M. M. Machado, & J. F. de Oliveira (Orgs.). *A Formação Integrada do Trabalhador: desafios de um campo em construção* (7-19). São Paulo. Xamã.

ⁱ Apoio Financeiro – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).

ⁱⁱ O Proeja foi criado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

ⁱⁱⁱ Com o curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação – Proeja, vigente de 2007 a 2009.

^{iv} Este Plano de Curso foi formulado no ano de 2010 para substituir o curso de Alimentação.

ESTADO MODERNO E O ESTADO DE EXCEÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: LAÇOS SOCIAIS E TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

Everaldo dos santos ALMEIDA | everawdo@gmail.com

FACULDADE ATENAS MARANHENSE – FAMA – PITÁGORAS | SÃO LUÍS – MA

Marilande Martins ABREU | landeabreu@hotmail.com

FACULDADE ATENAS MARANHENSE – FAMA – PITÁGORAS | SÃO LUÍS – MA

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar algumas teorias que sustentam que o atual momento histórico da vida moderna, se caracteriza entre outras coisas, por uma crise de legitimidade que caracteriza o modelo de desenvolvimento paradoxal capitalista. A modernidade se constitui na impossibilidade de fixar regras de condutas, normas e valores duráveis, ideia hegeliana presente tanto nas obras de Max Weber como nos estudos de Émile Durkheim. O pensamento desses autores possibilita algumas analogias com as análises pessimistas de Hegel em relação ao modo de vida hegemônico moderno. As exigências da vida moderna, como afirma (Saflatle, 2008) são pautadas no reconhecimento da autonomia individual, na autenticidade que critica hábitos e costumes tradicionais a partir de uma linguagem desencantada; e numa nova organização do trabalho. Nesse sentido, desde a década de 1960 teóricos chamados pós-estruturalistas, como Jean-François Lyotard, ou ainda Gilles Delleuze e Félix Guatarri, Jaques Lacan, Michel Foucault, compreenderam que o capitalismo e suas formas hegemônicas de vida tendiam a organizar-se de maneira cínica em virtude de sua tendência interna de fragilizar continuamente as formas e normas que ele mesmo anuncia. É nesse contexto de crença e descrença simultânea nas instituições sociais modernas que as análises de Walter Benjamim e Giorgio Agamben em torno das relações entre Estado, Direito e sociedade civil, permitem problematizar algumas questões em torno dos laços sociais contemporâneos no campo da constituição da subjetivação de sujeitos de desejo.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade, Estado Moderno, Estado de Exceção.



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos do século XX o modo de vida moderno passou por profundas transformações políticas, sociais e econômicas, foi isso que levou François Lyotard em meados da década de 1960, a definir as configurações de um novo modo de vida pós-moderno na tentativa de compreender um conjunto de normas e valores cujas características não mais corresponderiam aquelas até então existentes na modernidade; ou ainda como disse Lacan a novas formas de enodamento entre o Real, Simbólico e Imaginário. A partir daí, passa-se a um discurso que instaura uma nova forma de vida que se configura nas sociedades modernas, porém, como mostram alguns estudiosos essas transformações não são alheias ao advento da própria modernidade, que instaura novas relações de trabalho, cujos fundamentos são o trabalhador livre e o advento da máquina para produzir mercadorias

Nesse sentido, diversas análises contemporâneas não cessam de afirmar que o atual momento histórico, se caracteriza entre outras coisas, por uma crise de legitimidade, que se expressa, por exemplo, na afirmação recorrente de que o capitalismo contemporâneo se pauta por um “modelo de desenvolvimento paradoxal” vinculado aos efeitos de um “novo espírito do capitalismo”. Este desenvolvimento gera um novo ethos, ou conjunto de normas e valores diferentes daqueles descritos por Max Weber para caracterizar a sociedade moderna secularizada e o capitalismo racional a ela correspondente.

Segundo Safatle (2008:08) é possível apreender algumas transformações das práticas sociais, normas, condutas e valores que orientam as formas de subjetivação e socialização do sujeito na contemporaneidade, a partir de uma forma específica de racionalização da vida humana que surge no advento da própria modernidade. Nesse sentido, os processos de socialização e subjetivação de condutas sociais da vida humana, segundo Safatle (2008:09) se organizam em torno de um sistema de ordenamento e justificação de uma determinada forma de vida nos campos do trabalho, do desejo e da linguagem. São as transformações nesses campos inerentes a vida social, que leva os estudiosos a sustentarem o esgotamento de um modo de vida moderno, anunciando simultaneamente a configuração de um outro modo de vida no qual o campo do trabalho, da linguagem e do desejo já não mais se organizariam a partir das normas de condutas morais e valores até então existentes nas sociedades tradicionais.

Pensadores como Walter Benjamin, que apesar de não utilizar uma nova definição como o fez Lyotard posteriormente, tenta compreender as transformações políticas, sociais e econômicas do pós-guerra a partir de uma análise crítica da história, da arte, da política e da economia. Assim, Benjamin utilizando estudos tanto da antiguidade como da modernidade, propõe que o capitalismo deve antes de tudo, ser compreendido como uma religião, uma vez que no modo de vida moderno ele ocupou o lugar central ocupado anteriormente pela religião nas sociedades tradicionais. Para compreender os laços sociais instituídos a partir dessa “nova religião”, Benjamin se volta para as relações entre o Estado moderno e o Direito, porém, o faz a partir de uma outra noção de História, buscando compreender as transformações políticas, sociais e econômicas a partir do conceito Estado de exceção, que segundo ele, nasce na própria organização do Estado Moderno liberal, análise retomada mais recentemente pelo filósofo e jurista italiano Giorgio Agamben, para compreender o modo de vida contemporâneo nas suas relações políticas, econômicas e sociais.



Desse modo, alguns estudiosos afirmam que os sistemas judiciários, como outras instituições sociais tidas até então como base do Estado moderno liberal se tornaram centros incessantes de crítica e busca desenfreada de transparência, o que evidencia segundo Safatle (2008:15), a crise de legitimidade como marca definidora de laços sociais contemporâneos, tal como se expressa, por exemplo, nas análises (des) construtivas em torno de noções como “família, homem, mulher, normas, justiça, lei, moralidade, sociedade”, entre outras que como afirmam Foucault e Lacan, mostram nitidamente os efeitos das relações entre saber, verdade e poder no modo de vida moderno. É no centro das questões problematizadas por esses autores chamados pós-estruturalistas que o presente projeto de pesquisa pretende compreender, a partir de um estudo interdisciplinar, as transformações no campo das relações de trabalho, da socialização do desejo e da linguagem, a partir de um grupo de estudos semanal que discute a crise de legitimidade e o Estado de exceção como norma de instituição e manutenção das relações sociais atuais, instituídas na sociedade de consumo.

A crise de legitimidade de instituições tidas como invioláveis no modo de vida moderno, de acordo com Safatle (2008:10), é necessária ao próprio capitalismo, essa crise interessa para a manutenção de uma economia que se impõe acima das próprias normas e leis do Estado Moderno, uma vez que o atual capitalismo se caracteriza não mais por impor conteúdos normativos privilegiados, mas, principalmente por socializar o desejo através de sua desterritorialização violenta, fragilizando os próprios códigos de conduta anunciados e instituídos pelo próprio capitalismo. Ou dizendo de outro modo, a marca definidora do capitalismo atual é a incessante fragilização de sujeitos e instituições sociais por ele mesmo produzidos. Diante disso, se pode questionar que relações os sujeitos estabelecem com as instituições sociais que definem e legitimam formas de subjetivações do sujeito humano.

1. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ADVENTO DA MODERNIDADE

Hegel, filósofo clássico que juntamente com Kant constitui as bases do pensamento moderno, foi um dos primeiros pensadores a elaborar um diagnóstico crítico sistematizado da modernidade. Nas suas análises, o filósofo alemão afirma que a modernidade se constitui como uma força que destrói formas tradicionais de vida, por isso, ela abre espaço para o esvaziamento de toda substancialidade normativa. Daí, Hegel chega às suas análises relativas à ironia e ao cinismo, que ele não vê simplesmente como um tropo de retórica, mas, como uma “forma de vida ligada aos impasses da individualidade romântica e resultante de distorções das exigências de autonomia, autenticidade e desencantamento próprios à razão moderna” (Safatle, 2008: 16).

O novo modo de vida moderno em oposição ao modo de vida tradicional segundo Hegel, se institui pela “ironização absoluta das condutas e valores”. Ironização que se expressa como movimento de atribuir um valor através de sua aplicação a casos em que essa atribuição seria contrária. Por isso, a ironia para Hegel é uma forma de racionalização, é ela, portanto, que o filósofo alemão identifica nas bases do pensamento racional que instaura o nascente modo de vida moderno do seu tempo. De acordo com Safatle (2008:26), uma forma de vida socialmente organizada se constitui a partir de três dimensões, a estético-expressiva, a prático-moral e cognitivo instrumental que correspondem e se articulam a uma forma racional de conduta humana e social nos campos das relações sociais do trabalho, da socialização do desejo e do



desencantamento da linguagem, estes elementos se unificam em torno de códigos de condutas, valores, signos e significantes comuns aos membros de uma mesma sociedade, que conjuntamente constitui normas de subjetivação através de instituições como família, escola, ambiente do trabalho.

Na leitura que Safatle (2008: 31) realiza de Lacan, Freud, Hegel e Durkheim, ele indica como a compreensão racional da vida moderna buscou organizar as dimensões de autenticidade no campo das relações de trabalho, de desejo no campo de uma autonomia prático-moral e da linguagem no campo do desencantamento de formas tradicionais de vida. Na busca desses elementos que constituem a ideologia de felicidade que nasce no capitalismo, o ser humano encontra sua realização como tal, seu trabalho é pautado em exigências de autenticidade que correspondem a uma forma estético-expressivo, de realização através do consumo, com o qual o sujeito supostamente busca se realizar social e individualmente. O desejo, por sua vez, é pautado em exigências de autonomia prático-moral, esta autonomia se expressa na fórmula “cidadão-consumidor”, que corresponde a uma ideia de dominação instrumental da natureza (interna e externa, individual e social), expressão de uma socialização puramente orientada pela razão. A linguagem, nesse contexto, é pautada por exigências de desencantamento e descrédito nas formas de socialização tradicionais de vida social existente.

A modernidade, portanto, se constitui na impossibilidade de fixar regras de condutas, normas e valores duráveis, ideia hegeliana que permite algumas analogias com as análises sociológicas de Émile Durkheim, teórico da coesão social que interpretou a modernidade como um risco de tendência a generalizações de estados sociais de anomia e indeterminação decorrente da nítida consciência de impossibilidade de garantir a substancialidade e existência de formas tradicionais de vida. Assim, por exemplo, ao realizar estudos sobre o suicídio como fenômeno social, Émile Durkheim definiu a anomia como “os efeitos de um enfraquecimento das normas e das convenções tácitas reguladoras de expectativas mútuas que conduz a uma degradação de vínculos sociais” (Durkheim, 2003: 49).

A definição de anomia social possibilita algumas analogias com as análises pessimistas de Hegel em relação ao modo de vida hegemônico da modernidade. Em ambos, apesar de uma colossal distância, é possível vislumbrar que as exigências modernas pautadas no reconhecimento da autonomia individual, e na autenticidade que critica hábitos e costumes tradicionais a partir de uma linguagem desencantada, podem se realizar somente a partir de uma crescente e angustiante indeterminação e anomia, que invariavelmente produz aquilo que Safatle (2008) define como crise de legitimidade.

Desde a década de 1960 teóricos chamados pós-estruturalistas, como Jean-François Lyotard, ou ainda Gilles Deleuze e Félix Guatarri, Jaques Lacan, Michel Foucault, entre outros, compreenderam que o capitalismo e suas formas hegemônicas de vida tendiam a organizar-se de maneira cínica em virtude de sua tendência interna de fragilizar continuamente as formas e as normas que ele mesmo anuncia; esse “capitalismo avançado”, assim, “não necessita mais de crença alguma e é apenas da boca para fora que o capitalista se aflige com o fato de que atualmente não se crê mais em nada” (Deleuze & Guatarri, 2010: 299).

É nesse contexto de crença e descrença simultânea nas instituições sociais modernas que as análises de Walter Benjamin e Giorgio Agamben em torno das relações entre Estado, Direito e sociedade civil permitem problematizar algumas questões em torno dos laços sociais



contemporâneos no campo das relações políticas, econômicas e sociais. Para isso, é necessário compreender, inicialmente, que as análises de Benjamin se concentram em torno de uma noção de história que considera os casos extremos de crise política e social a partir de um retorno as teorias de soberania que dominaram as análises políticas do século XVII e explicavam o advento da polis a partir da noção de Contrato Social. É a partir daí, que Benjamin chega ao Estado Moderno Liberal, e deste ao Estado de Exceção, realizando uma crítica da violência a partir de suas relações com o poder, e consequentemente com o Direito Positivo, necessário a instituição do Estado Liberal Moderno.

De uma forma simplista se pode resumir que no pensamento de Benjamin todo poder é meio de Direito, este existe somente dentro de um espaço, simultaneamente negado e temível, entre a lei e sua realização, por isso, o Direito depende, em última instância, do poder decisório dos que dominam os sistemas jurídicos. Como afirma Agamben (2007:10), nessas ideias centrais de Benjamin é possível apreender um elo entre anomia social e sistemas jurídicos. Conceitos que estão no centro da teoria do Estado Liberal Moderno; este instituiu no seu próprio funcionamento um Estado de Exceção, que ao contrário do que parece não é uma exceção, mas, uma regra necessária a instituição e manutenção do Estado Liberal, que ao instituir o Estado de Exceção como regra para a manutenção do Estado Liberal, se torna cada vez mais soberano no domínio do poder e da sua violência imanente.

Seguindo nas trilhas abertas por Walter Benjamin, Giorgio Agamben busca compreender o funcionamento desse Estado de Exceção a partir de suas relações com o poder disciplinar, tal como o compreendeu Michel Foucault. Porém, diferentemente deste que analisa o poder em termos de micro poderes disciplinares, Agamben situa suas análises do poder disciplinar nas relações com o Estado Liberal, indicando uma espécie de aniquilamento da “vida política” nos regimes democráticos contemporâneos.

Para o filósofo italiano o Estado de Exceção não deve mais ser compreendido como situação extraordinária evocada num momento de conflito, disputa ou emergência, mas, como uma técnica de governo cada vez mais aplicada na administração cotidiana da vida humana nas sociedades ocidentais. Assim, por exemplo, os decretos, medidas provisórias e resoluções se tornam cada vez mais comuns e isso expressa, segundo Agamben, o funcionamento do Estado de Exceção como norma de conduta nas sociedades democráticas contemporâneas, cujo “(...) princípio democrático da divisão dos poderes hoje está caduco e o poder executivo absorveu de fato, ao menos em parte, o poder legislativo” (2004: 32).

Nesse sentido, o parlamento não é mais um órgão soberano a quem compete “o poder legislativo de obrigar os cidadãos pela lei: ele se limita a ratificar os decretos emanados do poder executivo” (Agamben, 2004: 46), e assim, continua Agamben, se é notável que os Estados Modernos atualmente funcionam de acordo com o paradigma do Estado de Exceção, ainda que este seja totalitário e antidemocrático, não é por que o Ocidente passou por transformações radicais na base do seu poder político.

Ao contrário, o Estado de Exceção é imanente a própria constituição dos Estados democráticos modernos; como demonstra Agamben ao remontar o surgimento do Estado de Exceção à Assembleia constituinte Francesa de 08 de julho de 1791 quando a figura jurídica do Estado de Sitio foi inserida sob duas formas no conjunto de leis que definiu as regras jurídicas do Estado Liberal: sob a forma de Estado de Sitio Militar, que protege o Estado democrático de guerras e



invasões externas; e na outra, sob a forma de Estado de Sitio Fictício que protege o Estado democrático de motins e guerras civis internas.

Nas duas formas jurídicas de Estado de Exceção é visível a suspensão da lei com o suposto objetivo de defesa da própria lei, com isso um mecanismo extrajurídico de proteção da ordem jurídica se estabelece e uma suspensão provisória do regime democrático para sua própria proteção se institui como lei, isso efetiva uma supressão dos direitos individuais dos cidadãos como única forma de garantir cidadania. E, por fim, sentencia Agamben, esse Estado de Exceção se torna “um instrumento de intervenção econômica no mercado para garantir a liberdade de mercado” (2004: 36).

Essas duas figuras de Estado de Exceção que se apresentam no surgimento do Estado Liberal não são análogas ao Estado de Exceção em funcionamento na atualidade. Pois, esse Estado como princípio político não se apresenta como medida extrajurídica e arbitrária de supressão de direitos e da ordem jurídica, ao contrário, o Estado de Exceção se institui como lei inserida e integrada no corpo do Direito vigente no Estado Liberal Moderno.

A partir da problematização em torno da crise de legitimidade das instituições sociais realizada por Safatle (2008) na sua análise em torno das relações de trabalho, da socialização do desejo e do desencantamento da linguagem percebe-se que essas formas de subjetivação do sujeito não se distancia das formas de socialização impostas por governos políticos. Nesse sentido, a teorizações em torno do Estado de Exceção realizadas por Benjamin e Agamben (2004: 22; 2007:23), se relacionam as forma de subjetivação e normatização dos laços sociais contemporâneos.

Os laços sociais se instituem de relações entre lei e desejo, norma e transgressão social, elementos que continuam a operar na contemporaneidade, mas, agora orientados pela biopolítica que não existe sem o funcionamento do Estado de Exceção, pois, segundo Agamben (2007:25), “este pede emprestado às vestes do Direito para transitar sem ser incomodado, desde a sala de espera dos aeroportos até as vizinhanças e bairros mais pobres onde se abrigam minorias étnicas e estrangeiros” (Agamben, 2004: 46).

2 O TRABALHO NA MODERNIDADE ATUAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão de autenticidade nas relações de trabalho no modo de produção capitalista tornou o trabalho o centro de uma busca incessante de racionalização como afirmou Weber no início do século XX. Na atualidade o trabalho é marcado pela perda da centralidade, ele perde espaço para o capital, o que parece justificar o esvaziamento da política na atualidade da vida moderna. De acordo com Francisco de Oliveira (2007:14), a elevação da produtividade do trabalho a níveis elevados produziu uma massa marginal não funcional irrelevante para a acumulação do capital. Os aparatos tecnológicos em torno das máquinas e dos homens parece confirmar uma simbiose irremediável entre homens e máquinas

Essa perda da centralidade culmina no esvaziamento da vida política; segundo Francisco de Oliveira, os sintomas desse esvaziamento é a colonização da política pela economia, assim, anula-se a vida política anulando-se os sujeitos não econômicos, que não foram absorvidos pelo capital. Associando esse pensamento ao conceito de Estado de Exceção, pode-se afirmar



que na atual modernidade o Estado de Exceção torna-se permanente, fixa-se como uma forma de governo. Portanto, o soberano que toma as decisões nesse Estado é o mercado. E nesse contexto, pode-se questionar que sujeito – de desejo e razão– se constitui nessas novas relações entre trabalho, capital, mercado e política, que impõem uma subjetivação dos sujeitos humanos cada vez mais baseados no aparato tecnológico do qual depende o poder político atual.

O conceito de Estado de Exceção, como mostra Giorgio Agamben, institui como forma legal aquilo que não pode ter forma legal. Além de regulamentações e controle dos sujeitos, Agamben afirma que essa forma de Estado se torna a base na qual se realiza a vida política no modo de produção capitalista contemporâneo. Nesse mesmo sentido, pode-se afirmar que essa sociedade impõe seus próprios códigos, signos e significantes as novas formas de subjetivação dos sujeitos contemporâneos, nascidos na sociedade de consumo.

Desse modo, o Estado de Exceção para Agamben, Benjamim, é uma reconstrução histórica que permite compreender as transformações do Estado Democrático de Direito, as consequências dessas transformações se efetivam como um controle tecnológico por parte do Estado, que justifica todas as suas ações anti-democráticas como medidas necessárias a proteção dos cidadãos. Assim, por exemplo, o discurso da violência urbana, do terrorismo e da intolerância se torna a justificativa central para a instauração da biopolítica. Este conceito, Agamben toma emprestado de Michel Foucault, e o analisa a partir das transformações recentes do capitalismo atual, marcado pelo capital especulativo e pelo aparelho tecnológicos que, cada vez mais, substitui o homem nas atividades de produção.

De algum modo, as discussões de autores como Giorgio Agamben, Francisco de Oliveira e Vladimir Safatle permitem compreender as novas formas de subjetivação de sujeito, normatização do desejo e relações de trabalho pautadas em laços indissociáveis entre Estado, normatização de desejo e política contemporânea. O conceito de Estado de Exceção, portanto, permite analisar as obscuras relações entre direito, democracia e capital, forças que legitimam a violência, a arbitrariedade e a suspensão dos direitos, por parte do Estado, em nome da segurança dos cidadãos-consumidores.

Diante das questões aqui postas, pretende-se concluir este artigo com algumas considerações sobre as relações entre trabalho e consumo, fenômenos indissociáveis, uma vez que parecem se tornar, no Estado de Exceção, direitos comuns dos trabalhadores. Mas, o que é trabalho? O conceito da palavra trabalho se constitui de elemento teológico, sua influência se inicia no ocidente greco-romano-helenista e prevalece até os nossos dias. Contudo, esse conceito passou por profundas transformações.

A palavra trabalho, é ainda originário do latim *tripalium*, nome dado a um objeto de tortura na antiguidade grega. Nessa etimologia, o trabalho está relacionado a dor, sofrimento, labuta designa instrumento de tortura. Além disso, significa aquilo que fatiga ou provoca dor. Entretanto, no capitalismo o trabalho passa a se constituir como o meio para um sujeito alcançar realização e felicidade. Ideologia criticada por autores como Agamben e Safatle. Nesse sentido, o capitalismo transforma o trabalho em valor de troca, pois, nele, o homem vende sua força de trabalho para realizar a reprodução social, com isso, torna, ele próprio, uma mercadoria.



Na economia de mercado o trabalhador se realiza consumindo, a sociedade de consumo se caracteriza por ser organizada predominantemente pelas relações de consumo e valores associados a produção de bens e serviços, portanto, o sujeito consumidor, tem como ideal atingir a potência máxima de consumo para sentir-se plenamente recompensado. Com isso, o ideal de felicidade indissociável do capitalismo é medido pela capacidade de consumo dos sujeitos consumidores.

O consumismo se efetiva a partir das fortes relações travadas entre o campo da política e o mercado, que conjuntamente levam os sujeitos à busca incessante de bens para consumo e realização. Porém, como indicam vários estudos, a possibilidade de vencer de acordo com as regras do mercado consumidor é uma ilusão construída, mantida e incentivada pela sociedade de consumo, que se torna cada vez mais globalizada e tecnologicada.

Diante das questões postas neste artigo, pode-se indagar se as relações entre o Estado de Exceção e o Mercado, operando conjuntamente na construção de uma sociedade de consumo baseada em regras cada vez mais anti-democráticas não possibilitam o advento do pós-humano. Este, como mostrou o filósofo Friedrich Nietzsche, se torna a realização do último homem, figura do homem moderno, uma caricatura “do homem do rebanho e da pacífica felicidade das verdes pastagens”. Para o filósofo alemão essa é a verdadeira meta da pequena política, porque nele se torna vitoriosa a tendência moderna à mediocrização dos feitos e ideais humanos, assim como a integração sem resíduos de toda verdadeira personalidade nos processos anônimos da conformação de corpos e mentes aos circuitos diversos da produção e do consumo em grande escala.

Para Nietzsche, essas seriam as condições sociais preparatórias, no mundo moderno, para um "consumo cada vez mais econômico de homem e da humanidade, cujo resultado seria o auto-apequenamento do homem" (Giacoia, 1999: 417). Portanto, como afirma Giacoia (1999: 05), os estudos de Nietzsche mostram a tendência hegemônica da modernidade, que busca “inevitavelmente eminente administração econômica total da terra... aquela maquinaria global, a solidariedade de todas as engrenagens, que representa um maximum na exploração do homem”. Diante disso, resta indagar, onde esse projeto de modernidade nos levará daqui em diante?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Agamben, G. (2004). *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Agamben, G. (2004). *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Benjamin, W. (2006). *Passagens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2010). *O anti-Édipo – capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.



Durkheim, E. (2003). *O suicídio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Giacoia, O. (1999). Hans Jonas: por que a técnica moderna é um objeto para a ética. In: *Revista Natureza Humana*. Número 02. São Paulo, (p. 407- 420).

Giacoia, O. (1999). *O último homem e a técnica moderna*. In: *Revista Natureza Humana*, Número 02. São Paulo (p. 03- 12)

Hegel F. & Georg W. (1987). *Hegel*. In: Coleção os pensadores. São Paulo: Nova Cultural.

Lacan, J. (1997). *A ética da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (seminário 07\1959-1960).

Oliveira, F. (2007a). Capitalismo e Política: Um paradoxo letal. In A Novais (Org.) *O Esquecimento da Política* (pp. 283-296). Rio de Janeiro: Agr.

Oliveira, F. (2007b). Política numa era de indeterminação: Opacidade e reencantamento. In: F. Oliveira & S. S. Rizek, (Orgs.) *A Era da Indeterminação* (pp 15-45). São Paulo: Boitempo

Safatle, V. (2008). *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo Editorial

ALUNOS M23 NO ENSINO SUPERIOR: (RE)TRANSFORMAÇÕES COGNITIVAS E IDENTITÁRIAS

Sara Mónico LOPES | sara.lopes@ipleiria.pt

ESECS-CIID-IPL

RESUMO

Esta comunicação pretende apresentar e discutir alguns dados resultantes de uma pesquisa de doutoramento em antropologia, já terminada, acerca da importância da escola na trajetória social de 6 adultos. Estes sujeitos acederam ao ensino superior através do M23. A escola tinha sido abandonada, e incompleta para uns, ou concluída até ao ensino básico e secundário para outros.

Os seis sujeitos foram alunos da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria entre 2008-2011. A mudança, as aprendizagens e os projetos são as questões mais apontadas por estes seis sujeitos quando pensam nos efeitos da escola, nomeadamente, do curso superior na sua trajetória de vida. Ocorreram mudanças ao nível dos hábitos de leitura, da utilização das tecnologias de informação e comunicação, da expressão verbal e escrita, transformações no domínio de assuntos da atualidade do quotidiano, e mudanças na gestão familiar das tarefas domésticas, assim como emergiram novos papéis assumidos pela família mais próxima. Estes sujeitos falam de uma reconstrução identitária, deles e dos outros, de um maior conhecimento de si, de quem são e do que querem ser. Assumem hoje uma imagem de si mais autónoma, destemida e um papel mais crítico e mais participativo na comunidade. Conseguem ver o “outro” e compreendê-lo, a opinião, o conhecimento tornou-se mais fundamentado e sustentado e até mais aceite pelo grupo social de pertença. Neste sentido, o regresso à escola e a conclusão do curso são assumidos como realização pessoal plena para todos, apesar de para alguns ter repercussões imediatas ao nível da profissão - integrando-se no mercado de trabalho ou mudando de funções.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, ensino superior, transformação.



INTRODUÇÃO

Este artigo procura apresentar algumas conclusões da pesquisa de doutoramento em antropologia sobre a importância da escola, designadamente, do ensino superior, na trajetória social de 6 indivíduos. Nessa investigação analisei as trajetórias de vida e as biografias de seis pessoas, com mais de 30 anos de idade, que tinham ingressado no ensino superior – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) - através da prova *Maiores de 23 anos* (M23), com o objetivo de compreender a importância e os efeitos da escola nestes sujeitos.

Num contexto de mudança do sistema educativo português, nomeadamente, na área da educação e formação de adultos desde o final do séc. XX, mas com maior ênfase a partir de 2005, várias foram as medidas encetadas com vista à qualificação da população ativa – Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Programa Novas Oportunidades, os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), a prova de acesso ao ensino superior para *Maiores de 23 anos* (M23), entre outras. As reformas educativas têm acentuado a centralidade da educação como forma de garantir a empregabilidade, o desenvolvimento pessoal e social, a realização de uma cidadania plena e o de evitar problemas como o desemprego ou a exclusão social.

Os efeitos destas medidas começaram a sentir-se no ensino superior, designadamente na instituição onde leciono, ESECS – IPL. A heterogeneidade dos estudantes começou a ser ainda maior, não apenas ao nível da idade, mas, também, no que toca à origem social e familiar e à profissão. O meu interesse pelos percursos de estudantes adultos no ensino superior, pela importância que atribuem à formação, surgiu, então, enquanto docente e num momento de implementação de novas políticas educativas.

Quem são estes novos públicos que acedem ao ensino superior? Quais os seus projetos de vida? Que transformações ocorrem nas suas vidas, individuais e sociais, em termos cognitivos e identitários? Foram algumas das questões que orientaram a investigação de cariz etnográfico que conjugou a observação direta e participante, com os 6 estudantes em contexto de sala de aula e nos restantes espaços da escola, com entrevistas semiestruturadas individuais e um *focus group* com os mesmos seis sujeitos. O trabalho de campo foi realizado entre 2009 e 2012 acompanhando os estudantes ao longo dos três anos da sua licenciatura.

1. PORTUGAL E AS NOVAS OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO PARA ADULTOS

A ideia de educação permanente emergida nos anos 1970 na Europa (OCDE, 1973), defendendo que cada indivíduo tem o direito de aprender ao longo da vida e que a aprendizagem pode ocorrer em diversos contextos, chegou mais tardiamente ao contexto português. Impulsionado pela União Europeia, UNESCO e OCDE, Portugal introduz na década de 1990 algumas mudanças no campo educativo para adultos (Ávila, 2008; Guimarães, 2009), tais como: a criação da ANEFA, a criação de uma rede de Centros RVCC ou criação de cursos EFA. Portanto, a valorização da aprendizagem ao longo da vida para adultos, que não tinham tido um percurso escolar contínuo e completo, acontece em Portugal no final da década de 1990 mas, sobretudo, a partir de 2005 com o *Programa Novas Oportunidades* e as novas provas de acesso ao ensino superior para um público maior de 23 anos (M23).



Estamos perante um caso *sui generis*, onde as taxas de analfabetismo foram, comparativamente com outros países europeus, elevadas. As várias experiências com a educação de adultos ao longo do séc. XX não foram profícuas, talvez resultante das constantes mudanças de regime e de governos que ora apoiaram ideologicamente, ora criticaram, ora pouco fizeram nesta área. Os primeiros anos do séc. XXI mostraram-se promissores ao implementar uma vasta rede de centros de formação para jovens e adultos pouco escolarizadosⁱ; ao introduzir uma nova forma de acesso ao ensino superior – M23; ao reformular os ciclos de estudo deste nível de ensino (cf. Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março). Medidas centradas na aprendizagem ao longo da vida, seguindo outros exemplos europeus e cumprindo diretrizes da OCDE.

No que concerne ao ensino superior, nível de ensino escolhido para realizar a investigação, as alterações introduzidas, no sentido de promover uma aprendizagem ao longo da vida (ALV), decorrentes do Processo de Bolonha, estão plasmadas na Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto que alterou a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com o intuito de criar condições para que todos os cidadãos possam ter acesso a uma aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente, a substituição do exame *ad-hoc* (Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidades para Acesso ao Ensino Superior – EEACAES), pelas *Provas Especialmente Adequadas Destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos (M23)*ⁱⁱ, como forma de flexibilização do sistema, ao atribuir a cada instituição de ensino superior “a responsabilidade pela seleção dos alunos adultos privilegiando como critério a experiência profissional dos candidatos” (Decreto-Lei n.º 64/2006 de 21 de Março).

As medidas encetadas para o ensino superior decorrentes dos princípios de ALV, fortemente incentivadas num contexto europeu, levaram a algumas mudanças no acesso de novos públicos à escola, à universidade. Pela consulta dos dados estatísticos do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEAR) obtidos através do RAIDESⁱⁱⁱ - Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior público, entre os anos letivos 2006-07 a 2012-13, verifica-se alguma inconstância no número de inscrições no ensino superior, no 1º ano e pela 1ª vez, através das provas *Maiores de 23*. No ano letivo de 2006-2007 inscreveram-se no ensino superior público 4257 alunos, no ano letivo seguinte o número ultrapassou as 6 mil inscrições. Entre 2008 e 2010 houve uma ligeira diminuição dos alunos inscritos através das provas M23, no entanto, o número total de alunos que ingressaram nesses dois anos por outras vias de acesso não diminuiu, pelo contrário, registou uma subida. No ano letivo 2010-11, o número de ingressos pelo M23 voltou a registar maior procura - 8,6% dos alunos no ensino superior entraram para o ensino superior, pela primeira vez, através dos M23, continuando a aumentar no ano letivo seguinte, diminuindo no presente ano letivo - como se pode verificar no quadro seguinte.

**Quadro 1** - Alunos inscritos no 1º ano do ensino superior pela 1ª vez através dos M23

	Alunos Inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez	Ensino superior público	Universidades	Politécnicos
Ano letivo 2006-2007	Total	51 218	29737	21 481
	Inscritos com as provas M23 anos	4 257	1 271	2 986
	% M23 anos	8,30%	4,30%	13,90%
Ano letivo 2007-2008	Total	59 354	32 760	26 594
	Inscritos com as provas M23 anos	6 039	2 083	3 956
	% M23 anos	10,20%	6,40%	14,90%
Ano letivo 2008-2009	Total	60 290	33 500	26 790
	Inscritos com as provas M23 anos	5 373	1 887	3 486
	% M23 anos	8,90%	5,60%	13%
Ano letivo 2009-2010	Total	60 827	32 688	28 139
	Inscritos com as provas M23 anos	4 960	1 577	3 383
	% M23 anos	8,20%	4,80%	12%
Ano letivo 2010-2011	Total	63 915	35 236	28 679
	Inscritos com as provas M23 anos	5 520	1 755	3 765
	% M23 anos	8,60%	5,00%	13,10%
Ano letivo 2011-2012	Total	59426	34019	25 407
	Inscritos com as provas M23 anos	6 142	2257	3 885
	% M23 anos	10,34%	6,63%	15,29%
Ano letivo 2012-2013	Total	_*	_*	_*
	Inscritos com as provas M23 anos	5 924	2306	3 618
	% M23 anos	_*	_*	_*

Fonte: MCTES: GPEARl (2013). Adaptação própria.

_* Sem dados disponíveis

Apesar das medidas tomadas para aumentar a qualificação da população adulta portuguesa nas últimas duas décadas, Portugal apresenta ainda um número incipiente de diplomados. Será necessário repensar as políticas implementadas em torno da ALV e avaliar o impacto das mesmas, procurando percebendo os efeitos que a qualificação académica incute na vida dos indivíduos. É esta questão, da importância do ensino superior na trajetória de 6 adultos, que irei discutir seguidamente, a partir de uma pesquisa etnográfica realizada.



1.1. OS ESTUDANTES M23

A Aida, a Ângela, a Isabel, o José, a Madalena e a Sandra foram os estudantes com os quais fiz trabalho de campo ao longo de três anos de investigação. Foram selecionados a partir do questionário sociodemográfico, aplicado a alunos das licenciaturas de educação social e serviço social pós laboral da ESECS que tinham entrado no ensino superior no ano letivo 2008-2009 através das provas M23, e tinham estado afastados do ensino há mais de 10 anos. Não recorri ao uso de pseudónimos – os nomes apresentados são os seus nomes próprios verdadeiros, tendo, para tal efeito, obtido o consentimento de todos eles.

Os seis sujeitos são indivíduos com origens rurais, de famílias com poucos recursos económicos e com um percurso escolar periclitante. O valor do trabalho e o ordenado auferido e necessitado pelas famílias tornou-se mais apelativo em momentos decisivos das suas vidas, mais do que a escola e o conhecimento que dela poderiam retirar. A escola foi abandonada, para alguns, adiada para outros.

No quadro seguinte apresento uma caracterização sistematizada dos seis sujeitos tendo em conta a sua idade, estado civil, profissão e formação académica antes da entrada para o ensino superior.

Quadro 2 – Caracterização pessoal e académica dos sujeitos^{iv}

Nome	Dados pessoais					Formação Profissional	Formação Académica			
	Idade	Estado Civil	Residência	N.º filhos	N.º netos	Profissão	Idade a)	Escolaridade	Idade b)	Escolaridade
Aida	35	Solteira	Porto Mós	-	-	Técnica de Lar	19	12º ano	-	-
Ângela	42	Casada	Caldas Rainha	1	-	Administrativa	16	9º ano	32	12º ano
Isabel	51	Casada	Marinha Grande	2	2	Assistente Técnica	17	11º ano	39	12º ano
José	56	Divorciado	Leiria	2	3	Reformado	10	4ª classe	20	9º ano
Madalena	46	Casada	Marinha Grande	2	-	Desempregada	17	9º ano	45	12º ano ^v (RVCC)
Sandra	33	Casada	Ourém	1	-	Auxiliar Ação Educativa	12	6º ano	23	12º ano

a) Quando saíram/abandonaram a escola pela 1ª vez

b) Quando saíram/abandonaram a escola pela 2ª vez

A Aida concluiu o 12º ano e por motivos de saúde da mãe não seguiu enfermagem, arranhou trabalho e até aos 30 anos nunca mais pensou em estudar. A Ângela abandonou a escola aos 16 anos tendo concluído o 8º ano. Retomou mais tarde os estudos, por motivos profissionais, completou o 12º ano e ficou-lhe a vontade de seguir, mas teve de adiar esse projeto para se dedicar à família. A Isabel concluiu a 4ª classe e não pode prosseguir por falta de condições



económicas dos pais. Conseguiu mais tarde voltar a estudar, com ajuda de um benfeitor que lhe pagou os estudos num colégio privado. O José fez a 4ª classe e saiu da escola para entrar no mundo laboral. Retomou os estudos aos 15 anos quando ingressou no Seminário onde concluiu o 9º ano de escolaridade. A Madalena iniciou o percurso escolar em França, aos 11 anos veio para Portugal com os pais e frequentou a escola até ao 11º ano. Não terminou o secundário, desistiu de estudar. A Sandra teve de sair da escola aos 12 anos por falta de condições económicas dos pais, na altura tinha apenas o 6º ano. Aos 16 anos ingressou na vida religiosa e aí completou o 9º ano. Por opção, saiu da Congregação, começou a trabalhar, retomando, simultaneamente, os estudos e vindo a concluir 12º ano à noite.

1.2. O QUE OS LEVOU AO ENSINO SUPERIOR

As razões apontadas pelos entrevistados para o ingresso ao ensino superior são variadas, mas no fundo têm um aspeto comum: uma vontade de aprender mais, verbalizada por uns enquanto sonho, por outros enquanto oportunidade.

A Aida, a Ângela, a Isabel, a Madalena e a Sandra destacam como principais razões para o acesso ao ensino superior, a influência de uma amiga ou de familiares. Para a Aida, não era um projeto há muito por concretizar. A ideia de retomar os estudos era recente. Tomou consciência da sua falta de vocabulário, da falta de informação sobre assuntos importantes da atualidade para manter relações sociais e profissionais de uma forma profícua. O computador oferecido pelo irmão despoletou-lhe o gosto pelo conhecimento, "[...] há uns três/quatro anos, o meu irmão deu-me um computador, eu comecei a querer sempre saber mais". Também a influência de uma amiga e o seu pedido para ingressarem as duas é identificado como o motivo fundamental para a procura do ensino superior,

[...] ela disse-me assim um dia na brincadeira: "Olha, quando eu acabar o 12º à noite vamos as duas voltar a estudar", e eu disse: "Ah, não, não, não vamos nada". Mas é engraçado, quando ela acabou, 'tavamos no Verão, na praia, e ela disse-me assim: "Pronto, olha agora já tenho o 12º feito e eu já pus os papéis p'a tu ires p'o exame nacional.

A Ângela desistiu de ser enfermeira quando o filho tinha quatro anos,

[...] acabei o 12º, devia ter 31 ou 32 anos. Fiquei em casa e nunca mais pensei em estudar, nunca mais! [...] gostei muito dos professores, da escola, gostei de tudo e pensei em entrar na faculdade para enfermagem, só que o meu filho já estava há 4 anos à noite sempre com o pai, nessa altura quase que já nem o conseguia abraçar porque ele não queria, ele dizia mesmo: "eu não gosto de ti, gosto é do pai, não gosto de ti.

Como a própria afirma, após a conclusão do 12º ano colocou a família em primeiro plano e desistiu de ser enfermeira. Consciente da vontade da mãe em realizar uma licenciatura, o filho da Ângela foi o impulsionador da candidatura e escolha do curso, "[...] o meu filho foi o principal impulsionador de eu vir, porque eu já estava um bocadinho acomodada a ficar em casa."

Também a Isabel pôde realizar um projeto há muito abandonado, como diz: "[...] era um sonho antigo que eu gostava de ter concretizado na altura em que era jovem". A ideia de vir para um



curso superior partiu de uma colega de trabalho, numa altura em que, também, as suas condições familiares e económicas eram favoráveis.

Para a Madalena a entrada para a licenciatura foi, em si, um agarrar de oportunidades: proporcionada pela realização do processo RVCC, para completar o 12º, pelas provas de acesso M23 e, sobretudo, pelo apoio e incentivo da família como refere:

[...] o regresso à escola foi, digamos, o resultado de um processo e de um empenhamento por parte da família, nomeadamente do meu marido, e dos meus filhos, tendo em conta que o mais velho já tem 24 anos e o mais novo 17 anos. E portanto, conscientes da importância que isso representava para mim encorajaram-me, não é? De certo modo o RVCC e as Novas Oportunidade permitiram-me aceder ou interiorizar a possibilidade de regressar à escola e foi através, efectivamente, do RVCC que voltei aos bancos da escola.

O José é o único que se candidatou, aparentemente, sem influência de outros. A vontade em possuir mais qualificações fazia parte do seu *sonho* como lhe chama:

Eu nunca perdi, eu desde que saí do Seminário nunca perdi esse sonho de voltar a estudar, nunca perdi esse sonho de voltar a estudar”. Esse sonho tornou-se possível de concretizar “[...] depois de me divorciar com 50 e...52 anos, sem emprego, sem emprego, sem nenhuma qualificação profissional.

A alteração do seu estado civil e da sua condição profissional foram as causas objetivas para a candidatura às provas M23 como salienta.

A Sandra durante muito tempo acalentou o desejo de ser psicóloga: “Eu sempre disse que gostava sempre de ser psicóloga, só que as médias, quando eu tentei para serviço social [2005], eram muito altas e eu não tinha média p`a chegar lá”. Adiou o seu projeto de ingressar no ensino superior, virou-se para o lar, concretizando o projeto do marido – comprar uma vivenda. Só mais tarde, em 2008, voltou a eleger o ingresso no ensino superior como um projeto a efetivar. Incentivada por uma colega de trabalho, decidiu candidatar-se ao M23 em 2008:

“ ‘– Sandra, temos de nos inscrever porque está na hora.’ [afirmou a amiga]

Disse: – Ai meu Deus, `tá bem, vamos. Bom, pensando assim, se calhar não vou entrar, como é que eu vou fazer à minha vida [risos], se calhar não vou entrar, por isso vou fazer as provas e logo se vê”.

As mudanças no paradigma da ALV, designadamente a entrada para o ensino superior através das provas M23, despoletou interesse e incentivou muitos indivíduos, os estudantes adultos não tradicionais, usando a terminologia de Correia e Mesquita (2006), a procurarem realizar projetos ou apenas aproveitarem uma oportunidade para se qualificarem.

Os familiares e os amigos são as pessoas apresentadas nas memórias dos sujeitos como marcantes e decisivas para o acesso ao ensino superior, são as “pessoas críticas” de que nos fala Kelchtermans (1995) ou as “molas de ação” de Lahire (2003). No caso da Aida, a “mola de ação” foi o computador oferecido pelo irmão que despoletou em si a necessidade de aceder ao



conhecimento. A “pessoa crítica” foi a amiga da Aida que a incentivou a realizar o exame de acesso.

Também para a Isabel e para a Sandra foi determinante o papel de uma amiga que informou das provas e incentivou à candidatura.

Ângela refere-se ao filho como o grande mentor da sua candidatura, “[...] o meu filho foi o principal impulsionador de eu vir, porque eu já estava um bocadinho acomodada a ficar em casa.” Madalena salienta o apoio fundamental do marido, primeiro para concluir o 12º ano através do processo RVCC e, posteriormente, na sua inscrição às provas do M23. As palavras de incentivo e de motivação do marido da Madalena - “olha aproveita, vai eu sei que tu és capaz!”. Eu fui...” - e o apoio por parte dos filhos, constituem as tais pessoas críticas na sua trajetória de vida designadamente no acesso ao ensino superior.

No caso do José, considero três “grãos de areia” (Kaufmann, 2003): o livro na montra de uma livraria

“[...] cujo título era precisamente: “Nunca desista dos seus sonhos” e foi um título que me marcou, eu fiquei, olhei para o livro, gostei, comprei e aquele título marcou-me”; o despedir-se subitamente após desentendimento com o patrão e a notícia do jornal, “[...] Vim para casa, tomei banho, vesti-me, vou novamente à cidade, vou comprar o jornal, compro o Região de Leiria, abro... e vejo: IPL M23. E eu disse: “é agora mesmo”. [risos] [...] pensei, num dia diz: “nunca desista dos seus sonhos”, no outro dia: “IPL M23”. E eu vou assim: está na hora certa!”

Em síntese, os amigos, no caso da Aida, da Isabel e da Sandra, os familiares para a Ângela e Madalena foram as pessoas marcantes em momentos críticos da sua trajetória contribuindo para metamorfosear a sua identidade, tornando-os ainda mais mestiços (Laplantine & Nous, 2002; Vieira, 2009; André, 2012).

1.3. METAMORFOSES COGNITIVAS E IDENTITÁRIAS

Todos os entrevistados evidenciam mudanças no campo cognitivo ocorridas com a realização da licenciatura e salientam o maior conhecimento adquirido que lhes permite entender o mundo contemporâneo de outra forma. A Isabel afirma que a escola lhe possibilitou a aquisição de novas aprendizagens o que lhe permite ter novos hábitos de leitura, saber realizar pesquisas e maior domínio informático,

[...] Em termos de redação, adquiri conhecimentos... que foram muito importantes; em termos de compreensão, também, dos conteúdos, também é totalmente diferente, tenho outra visão agora, não é? Obrigaram-me a ler muito, obrigaram-me a pesquisar muito, portanto, a realização dos trabalhos académicos permitiu-me isso....

A escola emerge no seu discurso como um lugar em que o saber escrito (Iturra, 1994) é adquirido pelo sujeito e os saberes são processados pela via da aquisição na escola.

Sandra entende que os conhecimentos conseguidos durante a licenciatura foram aprendidos com sucesso. Assume que aprendeu a fazer trabalhos académicos, aprendeu a pesquisar e a explorar mais o computador enquanto ferramenta de apoio ao estudo, “[...] fazer um trabalho sozinha de início, primeiro dá-nos luta, pesquisa, muito mais pesquisa, [...] depois comprei um portátil, já para eu trabalhar, onde eu trabalhei muito e aprendi e desenvolvi”.



A Aida destaca a importância do acesso à informação e à leitura quotidiana despertada pela escola,

[...] Não lia jornais. Não via revistas [...] Olhava ali p'ró meu mundinho, e pouco mais. E claro, tomámos uma consciência enorme da sociedade”. A Ângela afirma ter passado a ser mais reflexiva, crítica e, também, mais contida nas palavras, “[...] enquanto dantes aquilo que me vinha à boca era aquilo que eu dizia,[...] hoje já consigo gerir melhor as emoções, penso antes de falar e o curso tem-me ajudado imenso.

A Madalena enfatiza que a interpretação é a mudança que afirma ter conquistado, “[...] Consigo interpretar, aquilo que leio, de outra forma. Consigo ver a televisão, não é ver mas ler a televisão” e essa interpretação foi fundamental, segundo Madalena, na maneira como lê o mundo, com o tal sentido crítico sugerido por Eduardo Cintra Torres (1998).

O José não concretiza em absoluto as mudanças cognitivas que a escola operou nele, tal como o fizeram a Aida, a Isabel, a Madalena e a Sandra, afirma apenas que

“[...] a minha maneira de ser, a minha de encarar os problemas da vida, a minha de encarar os problemas do mundo, a minha maneira de ver a sociedade... tem sido influenciado por tudo aquilo que tenho adquirido” com a licenciatura em serviço social.

A Aida, a Ângela e a Madalena afirmam que o contato com a cultura escrita lhes despertou novos sentidos para a informação e leitura. Já Goody (1988) chamava atenção para a importância da literacia e as implicações que representa na sociedade: a informação pode ser reclassificada, há lugar à reflexão e transforma os processos cognitivos das pessoas. Esta é uma das transformações que a escola operou nestes sujeitos.

A dimensão reflexiva é um aspeto que todos os entrevistados enfatizam “sou uma pessoa mais reflexiva”. Para Giddens (1992) a reflexividade é uma das características da sociedade contemporânea e “[...] consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, alterando assim constitutivamente o seu carácter” (Idem: 27). O conhecimento permite, então, seguindo a perspectiva de Giddens (idem) e Goody (1988), transformar a maneira como os indivíduos leem o mundo, dão legibilidade às suas práticas e à maneira como se formam.

1.4. PROJETOS DE VIDA

Um ano após a conclusão do curso (2012), alguns projetos foram concretizados, outros ainda não. A Aida, em termos pessoais efetivou alguns dos seus projetos: casou e está a ter mais tempo para a família e para os amigos. Em termos profissionais, o curso não incutiu mudanças, mantendo o mesmo trabalho e categoria profissional. As suas palavras evidenciam alguma tristeza, mas arranja elementos justificativos como a conjuntura económica desfavorável e a sua idade – 39 anos.

No caso da Ângela, houve grandes mudanças em termos profissionais, tendo a entrevistada passado por uma situação de desemprego que a levou a procurar trabalho noutra país e a exercer funções que, normalmente, são exigidas a pessoas com menos qualificações. A necessidade económica foi determinante para esta mudança.



Profissionalmente, a Isabel, o José, a Madalena e a Sandra estão a conseguir realizar-se na área académica do curso. Com a conclusão da licenciatura, a Isabel mantém a mesma categoria profissional, mas recebeu novas tarefas dirigidas para a sua área académica e continua o projeto iniciado com o estágio curricular. Tem procurado recuperar e compensar a família e os amigos e dedicar-se às atividades que lhe dá mais prazer.

O projeto do José alicerçava-se no voluntariado e é nele que se está a realizar. O estágio curricular deu-lhe essa possibilidade.

No caso da Madalena, a licenciatura abriu-lhe a porta para o mercado de trabalho: passou da situação de desempregada a docente, uma grande conquista pessoal que lhe deu ânimo para se inscrever num mestrado.

Também para a Sandra o curso permitiu-lhe realizar-se profissionalmente, exercendo outras funções: é, hoje, educadora social numa instituição para idosos com as valências de lar, centro de dia, apoio domiciliário e centro de convívio.

De uma forma geral, todos os sujeitos projetaram o futuro, mas olhando para o seu passado e vivendo o presente, usando a imaginação como força mediadora entre o passado, o presente e o futuro, como sugere Adalberto Dias de Carvalho (1992). A relação ao “outro” é recorrente em todos os projetos de vida destes sujeitos.

CONCLUSÕES

A escola representa para estes sujeitos uma nova forma de “ler” o mundo, de aceder à informação, permitiu-lhes aplicar conhecimentos mais técnicos na sua vida pessoal, contribuiu para a imagem que hoje têm de si, mais autónoma, destemida, para um papel mais crítico e mais participativo na comunidade. Conseguem ver o “outro” e compreendê-lo, a opinião, o conhecimento tornou-se mais fundamentado e sustentado e até mais aceite pelo grupo social de pertença. A “opinião passou a ter valor”, como disse a Sandra.

A escola veio despertar novos sentidos nestes seis sujeitos, metamorfoseando a sua identidade, reconstruindo um “eu” mais mestiço. Um “eu” que pretende alicerçar as aprendizagens efetuadas fora da escola com os conhecimentos que a escola potencia, gerando um novo “eu”, compósito (Maalouf, 2002), uma 3ª pessoa (Serres, 1993; Vieira, 1999; 2009). O balanço é extremamente positivo para todos: a escola, enquanto concretização do sonho, lugar de transmissão de cultura (Spindler, 1982; Hansen, 1982) de aquisição (Wolcott, 1982; Erickson, 1982) e de aprendizagem (Iturra, 1994) revelou-se crucial nas suas vidas pessoais e na forma como conseguem ler o mundo e agir sobre ele. No entanto, é de salientar, nem todos os casos são de sucesso, a Aida diz ter outro entendimento da sociedade e outra postura, mais crítica e participativa, mas refere que a nível profissional nada mudou. Ângela, que no final da licenciatura pretendia continuar a estudar, viu a sua vida de “pernas para o ar” com a situação de desemprego. A dificuldade em arranjar trabalho levou-a a imigrar e a abandonar alguns projetos de vida, afirmando-se triste e até inconformada, no entanto, afirma que as transformações foram notórias e bastante profícuas, quer na postura quotidiana, no acesso a novas fontes de informação, quer nas conversas com a família que passaram a ser outras, valorizando-se os seus conhecimentos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, Identidades e Mestiçagem. O diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.

Ávila, P. (2008). *Aprendizagem ao Longo da Vida: Modalidades e Contextos*. Lisboa: Celta.

Erickson, F. (1982). Taught Cognitive Learning in Its Immediate Environments: A Neglected Topic in the Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 13: 2, 149-180. Acesso em setembro, 9 de 2011 em: <http://www.jstor.org/stable/3216624>.

Giddens, A. (1992). *As consequências da Modernidade*, Oeiras: Celta.

Goody, J. (1988). *A Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa: Editorial Presença.

Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação? *Rizoma Freireano*, 3. Acesso em Abril, 4 de 2011 em <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>

Hansen, F. (1982). From Background to Foreground: Toward an Anthropology of Learning. *Anthropology & Education Quarterly*, 13: 2, 189-202. Acesso em setembro, 9 de 2011 em <http://www.jstor.org/stable/3216624>.

Iturra, R. (1994). O Processo educativo: ensino e aprendizagem?, *Educação Sociedades e Culturas*, 1, 29-50.

Kaufmann, J-C. (2003). *Ego. Para uma Sociologia da Cultura*, Lisboa: Instituto Piaget.

Kelchtermans, G. (1995). A Utilização de Biografias na Formação de Professores, *Revista Aprender*, 18, 5-20.

Lahire, B. (2003). *O Homem Plural. As Molas da Acção*, Lisboa: Instituto Piaget

Laplantine, F. & Nouss, A. (2002). *A Mestiçagem*, Lisboa: Edições Piaget.

Maalouf, A (2002). *As Identidades Assassinas*, Lisboa: Difel.

OCDE (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, Bruxelas, OCDE.

Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.

Splinder, G. & Spindler, L. (1982). Do Anthropologists Need Learning Theory? *Anthropology & Education Quarterly*, 13: 2, 109-124. Acesso em setembro, 9 de 2011 em <http://www.jstor.org/stable/3216624>.

Torres, E. C. (1998). *Ler Televisão. O exercício da crítica contra os lugares-comuns*, Oeiras: Celta Editora.



Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidade: Professores e Interculturalidade*, Porto: Afrontamento.

Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*, Lisboa: Colibri.

Wolcott, H. F. (1982). The Anthropology of Learning. *Anthropology & Education Quarterly*, 13: 2, 83-108. Acesso em setembro, 9 de 2011 em <http://www.jstor.org/stable/3216624>.

ⁱ - Cf. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>.

ⁱⁱ - A prova “Maiores de 23” é destinada a indivíduos com mais de 23 anos, que tenham ou não o ensino secundário completo, inclui a avaliação de conhecimentos e competências é feita com base em provas teóricas (de cultura geral e de conhecimentos específicos) ou práticas, a avaliação do curriculum e a motivação do candidato através de uma entrevista. Para quem possui o ensino secundário completo deverá realizar uma prova de conhecimento específico numa área correspondente à licenciatura que pretende candidatar-se; se o ensino secundário não estiver completo, os candidatos terão de se inscrever num curso preparatório e só depois realizarão as provas, de conhecimento geral e específico.

ⁱⁱ <http://www.gpeari.mctes.pt/?idc=21&idi=577368>.

ⁱⁱⁱ <http://www.gpeari.mctes.pt/?idc=21&idi=577368>.

^{iv} - Os dados apresentados reportam-se a 2009 e foram trabalhados com base no questionário sociodemográfico.

^v - Concluiu o 12º ano através das Novas Oportunidades na modalidade de RVCC.

OPERÁRIAS NO CAMINHO DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL, CONTRA A EXPLORAÇÃO E O ESTADO. O CASO DA COMISSÃO DE TRABALHADORES DA CONSERVEIRA JÚDICE FIALHO

Helder RAIMUNDO I hraidund@ualg.pt

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

RESUMO

Este artigo reflete sobre os processos educativos populares, desenvolvidos em contexto de crise do estado e suportados por uma dinâmica de transformação social revolucionária. O contexto de análise empírica é focalizado numa empresa da indústria conserveira sediada em Portimão. O contexto histórico reporta-se ao período revolucionário vivido em Portugal entre o 25 de abril de 1974 e as eleições para a Assembleia da República em abril de 1976. Constituindo um estudo de caso, válido 'per si', os procedimentos metodológicos assentaram no uso das técnicas da pesquisa documental e da entrevista profunda, privilegiando os atores que o vivenciaram e que, de forma interpretativa, testemunham a sua leitura atual dos processos e das aprendizagens alcançadas. Estes processos de educação, desenvolvidos pelos operários e trabalhadores neste período, denunciam a construção de uma aprendizagem coletiva, assente no reforço dos seus saberes da vida e do trabalho, almejando uma intervenção mais participativa nos mecanismos da governação e da gestão política. Para isso socorreram-se da organização de instrumentos de poder coletivo, inerentes à história do movimento operário, como as comissões de trabalhadores, com critérios de democraticidade de base, transparência e comunhão coletiva. Quase sempre, esta estrutura se confrontou direta e frontalmente com a administração patronal e, mais tarde, com os peritos de gestão governamental, durante a intervenção estatal na empresa. Este processo foi também vivido contra a visão controladora e corporativa do sindicato local conserveiro, controlado por burocracias sindicais, ou mesmo fugindo às tentativas de manipulação das organizações partidárias.

PALAVRAS-CHAVE: educação popular; comissões; autonomia; emancipação social; movimento social.



INTRODUÇÃO

O movimento social popular do pós-25 de abril de 1974 rompeu as barreiras do golpe de estado militar, perpetrado pelo Movimento das Forças Armadas em Portugal. A crise política vivida em Portugal nos últimos anos do marcelismo, com a explosão de greves e manifestações, acrescida do desenlace das lutas de libertação das colónias em África, acelerou o fim do regime fascista. Se de início o golpe militar apenas pretendia derrubar um regime de guerra, pobreza e analfabetismo, a abertura democrática, com o fim da censura, a libertação dos presos políticos e a liberdade de expressão, rapidamente originou uma movimentação popular espontânea e explosiva que rompeu todas as peias e empurrou a dinâmica social para um processo revolucionário, originando uma crise de hegemonia e de legitimação do estado, não tendo no entanto levado ao colapso dos seus alicerces fundamentais (Santos, 1992).

Esse movimento popular, nascido quase sempre de forma espontânea e na emergência e calor das lutas, retoma as experiências históricas do movimento operário e demonstra similitudes aos movimentos de transformação social da Europa dos anos 60 (Pérez Suárez, 2008).

A descrição das ações revolucionárias deste período é infindável de imaginação e de criatividade populares: greves de vários tipos e formas; ocupações de empresas, de casas, e de espaços públicos; organização de petições, piquetes e abaixo-assinados; manifestações e levantamentos, cercos e sequestros a patrões e gestores do capital; organização de órgãos populares de base democrática, como as comissões de moradores e de trabalhadores, assembleias de deliberação democrática e unificação das lutas em intercomissões.

1. O MOVIMENTO SOCIAL POPULAR NO ALGARVE

Tal como em todo o país, o Algarve viveu um processo de lutas, defensivas e ofensivas, nas cidades, nos campos e no mar. A explosão das iniciativas populares autónomas imprime um carácter revolucionário aos dias posteriores ao 25 de abril de 1974. Nesse mesmo dia uma grande manifestação de estudantes do liceu parte para o centro da cidade de Portimão, engrossando os seus laços com os milhares de operárias conserveiras das fábricas, que destrói a sede da polícia política fascista e homenageia antigos líderes anarquistas e socialistas, mortos e reprimidos pelo antigo regime fascista. Por toda a região decorrem assembleias populares para expulsar os poderes locais de câmaras e juntas de freguesia ou para criar casas de cultura e desporto juvenil. Rapidamente, e sem proposta deliberada, começam a surgir formas populares de organização de base em comissões de trabalhadores e de moradores, legitimadas pelas primeiras ocupações de empresas e de casas desabitadas. O movimento grevista desencadeia piquetes contra a saída de produtos do trabalho, cercos aos patrões e dirigentes corruptos e boicotes em defesa de novos contratos coletivos de trabalho. Aproveitando a sua permeabilização, iniciada no início dos anos 70, o Partido Comunista (PCP) e o Movimento Democrático Português (MDP/CDE) avançam para a tomada dos sindicatos corporativos mais importantes, como o da Indústria Conserveira e dos Pescadores e das Câmaras Municipais como Portimão ou Loulé.



Percorrendo as páginas do *Jornal do Algarve* (JA), desse período, é fácil constatar a dinâmica permanente e ininterrupta de ações radicais que determinaram o caráter revolucionário deste movimento que encostou o golpe de estado à revolução (Pérez Suárez, 2008).

Logo em maio de 1974 os sócios do Sindicato Nacional dos Operários Conserveiros do distrito de Faro, tomaram posse do sindicato e expulsaram a direção corporativa e em julho do mesmo ano os pescadores constituíram o seu Sindicato Livre. Mas as ações operárias e populares não se faziam sem oposição. Os armadores da pesca, mandaram parar os barcos criando precariedade e desemprego, os industriais conserveiros apressaram-se a reunir com a Junta de Salvação Nacional para discutir novas formas de exploração e saudar o novo regime. As vozes de contenção contra a explosão popular também não se fizeram esperar. Destacados dirigentes do MDP escreviam no JA: “o clima de euforia, de alegre bebedeira prejudica a ponderação serena, o trabalho refletido, a organização indispensável para a irradicação definitiva do fascismo...”. E de seguida avisavam que tudo deveria ser feito “dentro de um clima de responsabilidade, de determinação, de saber certo e seguro. Clima que pode ser prejudicado pela precipitação, pelas formas improvisadas de participação, pela histeria de tudo fazer”ⁱ. Também a luta dos trabalhadores dos CTT surgia no Algarve como paradigma da greve revolucionária e marcava o confronto histórico entre os partidos do governo e as organizações autónomas dos trabalhadores. O jornal que temos vindo a citar dá conta da posição de militantes do PCP, ancorados na posição do seu comité central, dizendo que “A greve dos CTT demonstra, para além das suas reivindicações, dos seus objetivos, que o que estava em causa era uma ação contra o governo provisório e contra a democratização do país”ⁱⁱ.

Mas a luta não se fazia sem esforço e às vezes sangue. Em junho de 74, no seguimento de manifestações de protesto das operárias conserveiras de Vila Real de Santo António, pelo pagamento de trabalho em dias feriados, veio a falecer uma jovem operária de 17 anos, depois de um confronto com a GNR local. Os apelos à organização popular autónoma dos trabalhadores multiplicavam-se, em assembleias populares, comícios, manifestações. Nas páginas do *Jornal do Algarve* surgiam propostas de organização popular autónoma “para a constituição de Centros Populares 25 de Abril, nas fábricas, bairros, cidades e campo. Assina uma Comissão Promotora: “ninguém se pode substituir aos trabalhadores e ao povo”ⁱⁱⁱ.

2. A LIDERANÇA DA CLASSE OPERÁRIA

A classe operária, da indústria, da construção civil e da pesca, destaca-se pelo seu peso na economia e no movimento popular e entre todos os setores, o operariado conserveiro, sobretudo constituído por mulheres, assume a liderança. As operárias conserveiras retomavam, assim, a herança histórica da luta operária das suas companheiras de trabalho de Portimão e de Setúbal, por melhores salários e condições de trabalho e de vida ou contra a exploração e a repressão desenfreada de mestres, patrões e governos, ao longo dos tempos (Duarte, 2003; Valente, 1981).

Fartas da exploração do trabalho, com salários de miséria e horários de trabalho que se prolongavam noite dentro, quando o pescado era muito, as conserveiras iniciam uma luta que se prolongou no tempo, para impor as suas condições. A principal reivindicação deste setor era



a negociação de um Contrato Coletivo de Trabalho que impusesse o aumento dos salários e a criação de melhores condições de vida e de trabalho:

i) um horário fixo semanal de 45 horas; um ordenado mensal contra os salários de miséria diários e semanais, terminando com o abuso dos serões até altas horas; ii) acabar com os prémios e registos de trabalho discriminatórios e abusivos, sob a capa da produtividade. Como referiu uma dirigente sindical das Conservas: “Foi por causa das 45 horas. Porque a gente não tinha horas para trabalhar. Trabalhávamos de noite, trabalhávamos de dia e às vezes acabava-se o trabalho, vínhamos embora e depois apitava^{iv} e tínhamos de voltar para trás. E outras vezes apitava de noite, tínhamos que levantar da cama e ir trabalhar” (E1).

No outono de 74, as operárias conserveiras desencadearam uma greve que durou mais de 30 dias, e que incluiu piquetes permanentes à porta das fábricas para impedir a saída das conservas de peixe e obrigar os patrões a assinar o CCT. Um comunicado do Sindicato das Conservas, da sua secção de Vila Real de Santo António, referia a ausência de negociações e acusava os patrões da indústria de empurrar os trabalhadores para a greve. Apesar do sindicato considerar que a greve seria usada apenas quando oportuno, os operários desencadearam protestos que obrigaram os dirigentes a aceitar a sua inevitabilidade^v.

3. A LUTA DO IMPÉRIO FIALHO

O ‘império’ Fialho era o ex-libris do capitalismo industrial no setor conserveiro em Portimão, no Algarve. Este império monopolista, construído na base de uma exploração de mão de obra barata e disponível nas periferias rurais das cidades, incluía diversas unidades fabris, frota pesqueira, morgados agrícolas e outras explorações afins da indústria conserveira, em todo o país (Duarte, 2003; Rodrigues, 1999).

O declínio da empresa era evidente no 25 de abril de 1974, causado pela exploração desenfreada e repressiva dos trabalhadores, e pela especulação imobiliária de terrenos e equipamentos e o uso de capitais para usufruto pessoal.

Em Portimão a empresa integrava três fábricas de conserva de peixe e um conjunto de setores verticalizados: litografia, construção naval, morgados agrícolas, frota pesqueira.

A mão-de-obra incluía cerca de 3000 trabalhadores em Portimão, a maioria operários, e ainda administrativos e gestores da confiança patronal. A maioria eram mulheres, uma minoria no quadro permanente e um grande número em situação eventual, chamadas apenas para a safra do verão, quando o peixe abundava.

Com o dealbar do 25 de abril, a primeira ação ofensiva dos trabalhadores do Fialho foi a reivindicação do saneamento do chefe de escritório e testa de ferro dos patrões, o Baracho, conhecido como ‘o pide do Fialho’. A sua faceta repressiva nas fábricas e escritórios era sobejamente conhecida. Um entrevistado informa: “Antes do 25 de abril apanhei dois dias de suspensão por ter respondido à gritaria dele” (E11); outro considera: “O João do Vale Baracho, que era uma fera de todo o tamanho” (E2). Nas fábricas, o gerente dos patrões penalizava, com dias de suspensão e sem salário, as mulheres cujos filhos eram encontrados a brincar junto da fábrica.

Logo após o 25 de abril surgem nas paredes de uma das fábricas (S. José), mesmo por baixo do escritório, palavras de ordem de expulsão do Baracho e, na embalagem do processo, do seu



homem de mão, o escriturário Capinha, que impunha as suas ordens nas fábricas e serviços da empresa. Os trabalhadores apresentam um *deadline*, 25 de novembro de 74, e perante a divisão e o desaparecimento momentâneo dos patrões organizam, com a Comissão de Trabalhadores entretanto constituída e os sindicatos, piquetes junto da entrada das três fábricas e do escritório^{vi}.

O saneamento conjuga-se com outras reivindicações de cariz quantitativo: melhores salários, horários decentes, fim dos prémios impostos ao trabalho escravo a que estavam sujeitas as operárias. Uma das nossas entrevistadas conta-nos: “Havia trinta e cinco anos que eu trabalhava no Fialho. Eu azeitava, eu metia nos tabuleiros...o tabuleiro cheio de lata de biqueirão, cheio de azeite, aquilo pesava e eu...passei um problema por causa daquilo” (E3).

O saneamento dos dois gerentes do Fialho resolveu um problema de repressão dos trabalhadores, mas outros responsáveis ficaram, abrindo caminho a novos gestores do capital, mais ‘democráticos e modernos’, que mantiveram e melhoraram a estrutura de exploração capitalista^{vii}. Como referia o jornal *Combate*, no seu editorial de 27 de setembro de 1974, o governo tolerou os saneamentos, como forma de luta dos trabalhadores, permitindo assim pequenas reformas operárias e a substituição dos saneados por gestores adequados a novas formas de exploração, mais legitimadas pelos trabalhadores. Num sistema capitalista, se não mudarem as relações sociais de produção, os trabalhadores nunca se poderão emancipar. Para o referido coletivo, os saneamentos serviriam assim como meio de desenvolver mais profundamente as lutas, pois “estamos interessados sobretudo na destruição do patronato, do capitalismo, na criação de novas relações de produção” (*Combate*, 1975: 55).

4. O PAPEL DA COMISSÃO DE TRABALHADORES

A conjuntura de crise nacional e local constrói a necessidade emergente de uma organização de base da empresa, a comissão de trabalhadores (CT), que nasce do seio da luta e emerge em cada fábrica abrindo caminho a uma comissão geral da empresa. Ninguém se lembra de como a comissão de trabalhadores surgiu. Há quem refira que deve ter havido uma proposta, num dos muitos plenários e assembleias realizadas pelos trabalhadores do Fialho. Outros referem que terá sido o Sindicato das Conservas de Portimão a eleger, nas três fábricas da empresa, as respetivas comissões. O cruzamento dos dados documentais e das entrevistas permite perceber que a comissão nasce de forma espontânea, como necessidade de uma estrutura dos trabalhadores para organizar e gerir a luta. Nela participam trabalhadores dos escritórios, filhos de antigos operários, e uma maioria de operários e operárias das três fábricas da cidade e ainda operários dos outros setores industriais (litografia, oficina, armazém). A ela somam-se, ocasionalmente, operárias de duas outras fábricas de Peniche e de Matosinhos. Como refere um dos entrevistados: “A comissão de trabalhadores surge imediatamente a seguir ao 25 de abril, pela necessidade imposta pela própria revolução, pelo movimento popular” (E2).

O funcionamento da comissão é reputado de inorgânico, pelos seus ex-membros. Não há atas, notas, outros documentos. Da sua ação conhece-se apenas um comunicado sobre o referido saneamento, num jornal regional da época, que demos conta em nota anterior. É a característica de um movimento imparável, que não permite senão viver e lutar. Segundo outro entrevistado: “A comissão de trabalhadores era muito móvel, havia gente que entrava e saía. Havia dois representantes mais ou menos em cada secção, penso que nunca foram



nomeados nem nada” (E14). Tal como afirma Pérez Suárez “As comissões de trabalhadores afirmam-se como a estrutura essencial de organização e luta dos trabalhadores, a forma natural que busca continuidade do repertório clássico e tradicional das formas de luta do movimento operário” (2008: 172).

Em cada fábrica constituiu-se uma comissão informal, quase espontânea, organizada pelas líderes locais, no momento das lutas da empresa e que rapidamente integra a comissão de trabalhadores do Fialho. As comissões de fábrica eram constituídas pelas operárias mais aguerridas, que iniciaram os levantamentos contra os patrões por melhores salários, ou que os sequestraram nos escritórios quando os salários se acumulavam em atraso. Outras nasceram no seio dos boicotes ou piquetes à porta das fábricas, contra a saída das conservas, afrontando mestres e mestras, motoristas e outros operários. Assumindo o seu papel emancipatório, as mulheres enfrentaram muitas vezes os seus camaradas de trabalho masculinos, que auferiam melhor salário com o mesmo trabalho ou que em casa descansavam enquanto o seu trabalho continuava duro.

Nas assembleias e plenários que se sucedem no tempo, essas comissões de fábrica funcionam muitas vezes apenas como correia de transmissão entre a CT e os operários fabris, atenuando o seu cariz autónomo e participativo e começando a delegar poderes. Segundo um ex-membro da comissão de trabalhadores “elas não tinham interesse na gestão e no controlo da produção”. No entanto, as comissões operárias de fábrica não deixam de pressionar as deliberações coletivas em assembleias, exigindo contrato coletivo, pagamento dos salários em atraso, regalias sociais, e que a CT as concretize.

Em duas situações, dois elementos da CT são afastados, não tanto pela pressão operária, mais pela influência partidária externa, revelando mesmo assim formas de democracia de base. Outras vezes são as comissões autónomas de fábrica que empurram a CT para situações de radicalização, sobretudo quando não há pagamento do trabalho devido. Conta-nos uma operária da fábrica do Fialho de São Francisco: “Como não dava na fábrica, começamos a ir ao escritório... Fizemos lá um levantamento, eu fiz lá um barulho desgraçado e naquele dia houve dinheiro para toda a gente. Se há dinheiro para os empregados de escritório também há dinheiro para quem está a trabalhar” (E5).

Podemos verificar que a prática da delegação de poderes predominou sobre a autonomia da base, apesar de quase sempre a pressão operária empurrar a CT para a ofensiva. Os próprios ex-membros da CT reconhecem duas fases da sua história: uma primeira em que conseguiram a participação ampla dos trabalhadores, grande poder de deliberação coletiva e capacidade de proposição e organização autónomas; uma segunda em que a CT fez coro com a administração e permitiu a cooptação dos interesses dos trabalhadores pela Comissão Administrativa pós-intervenção, após 1977.

Como referia o jornal *Combate*, na altura: “O poder, ou se tem ou não se tem, e quando se delega deixou-se de o ter” (1975: 95).



5. OS NOVOS PATRÕES DO ESTADO

A conjuntura de crise na empresa acentua-se devido às transformações sociais impostas pela movimentação operária, em ações legais e ilegais, lideradas pela CT e legitimadas pelo estado. Os patrões abandonam a empresa no ‘verão quente’ de 1975, após a terem sabotado, alterando o pacto social de Companhia para SARL (sociedade anónima) e delapidando património industrial. Na altura, um chefe do setor de exportação assume a gestão da empresa, ‘naturalizando’ assim a transição da burguesia patronal para a nova classe dos gestores.

Perante a crise de matéria-prima e de capital financeiro dos bancos a CT, apoiada pelos operários, propõe e inicia negociações para a intervenção do estado na Júdice Fialho. Na cabeça dos responsáveis da CT o horizonte é o da nacionalização.

As características sociais^{viii} dos operários da empresa mostram a dificuldade em assumir outras formas mais ofensivas e emancipatórias de intervenção autónoma, como a autogestão ou o controlo operário. Convém dizer que num estudo semelhante sobre as comissões de trabalhadores em Portugal, Pérez Suárez chega à conclusão de que os trabalhadores não se sentiram à vontade com a ideia de autogestão, pouco aceite pela esquerda do ponto de vista teórico. Esta ideia assentou no princípio da impossibilidade de reforma do sistema capitalista, apesar de em Portugal muitas pequenas empresas, sobretudo de capital estrangeiro e de fraca tecnologia, terem avançado para esta forma de luta, caso extremo da Sogantal (2008). Alguns dos nossos entrevistados, ex-membros da CT, confirmam exatamente isso: numa empresa deste tipo, nunca pensaram na autogestão.

A intervenção é decretada em 14 de novembro de 1975 e é sucessivamente prorrogada pelos diversos governos – provisórios e constitucionais – até 1981. A partir de 75 a Casa Fialho passa a ser gerida por uma comissão administrativa (CA) que integra um representante nomeado pelo estado e um representante oriundo da CT, que antes já tinha assumido informalmente essa função. A partir daqui a delegação de poderes da CT na CA obriga a um confronto de poderes na empresa. Paraphrasing Santos, a propósito de Portugal neste período, passa a haver uma ‘dualidade de poderes’, que se transforma rapidamente numa ‘dualidade de impotências’ (1992).

Os operários não descuram a pressão e obrigam a CT a tomadas de posição claras, mesmo que defensivas, sobre o pagamento de salários em atraso e a melhoria das condições sociais. Essas exigências surgem em equipamentos coletivos como a creche, a cooperativa de consumo ou o refeitório.

Os novos gestores nomeados pelo estado (um engenheiro da confiança do governo provisório e um técnico formado na empresa, afeto ao PCP), prepara a empresa para a reprivatização em moldes liberais e modernistas: mecaniza as fábricas e a frota pesqueira, mesmo com a oposição de ‘cera’ dos trabalhadores^{ix}; encerra duas unidades fabris e acantona os operários na terceira fábrica junto do escritório e da administração.

Para as operárias que entrevistamos, os novos gestores eram os novos patrões. Capitalismo privado ou capitalismo de estado, tanto fazia para o operariado conserveiro do Fialho. Logo após abril, eram “aqueles grandes capitalistas. Inda além do 25 de abril ainda tínhamos medo



deles... Vieram novos patrões, a gente ficou feliz, pensamos que íamos ter mais trabalho e ganhar mais... começou a faltar o dinheiro, ficamos sete meses sem receber” (E5).

Após um processo de reprivatização, iniciada com o retorno da propriedade aos antigos patrões, acaba por encerrar definitivamente em abril de 1993, colocando cerca de 100 trabalhadores no desemprego. O Sindicato das Conservas, afeto ao PCP, apresenta como causa a contração de dívidas, nunca pagas à segurança social, no período de intervenção estatal^x.

Este processo de intervenção – tal como todos os outros – denota uma visão ‘estadocêntrica’, como diria Canário (2009), perspectiva historicamente muito arreigada em meio operário como um resguardo economicista, marcado pela defesa do emprego e do salário, base de toda a exploração. Na época o jornal *Combate* escrevia, esperançado e talvez certo, que a queda das ilusões no papel do estado pudesse vir a reforçar um combate futuro dos trabalhadores pela sua emancipação (1975).

6. A AUTONOMIA CONTA O CONTROLO SINDICAL E PARTIDÁRIO

Durante todo o movimento social na empresa, a CT é alvo de pressões e de tentativas de coartar a sua autonomia e independência. A Comissão Sindical, afeta ao PCP, integra elementos seus na CT, sugerindo unicidade na luta, mas sob a sua direção. Nas fábricas sucedem-se as tentativas de recrutamento das líderes das comissões fabris, entre bandeirinhas partidárias colocadas nas mesas de trabalho.

O Sindicato das Conservas exerce ações de controlo, disciplina e enquadramento sobre a movimentação autónoma das operárias das fábricas, chegando a cooptar algumas líderes para as fileiras da direção sindical, retirando-as da ação autónoma e livre nas fábricas. As práticas da burocracia sindical, sobretudo na tentativa de controlar as comissões, podem ser expressas nas seguintes frases da antiga dirigente do sindicato conserveiro: “Depois de as comissões serem formadas, marcamos uma reunião no sindicato para ser explicado”. Muitas reuniões das comissões de fábrica tiveram sempre a presença de algum funcionário do sindicato. Como refere a mesma, perguntada sobre as reuniões das comissões: “Não. Tinha que estar sempre uma pessoa do sindicato lá” (E1). As próprias líderes operárias afirmam, de modo ainda algo submisso na atualidade, que faziam tudo a mandado do sindicato. Sem ele mandar nada feito. Por exemplo: “A gente fazia isto com ordem do sindicato...”; “fazer greve? Ai, mas eu só faço greve com ordem do sindicato!” (E3). O controlo do PCP sobre as greves operárias, que acusou de reacionárias e de ‘fazer o jogo da reação’, era de tal modo que uma das entrevistadas nos confessou: “A gente não fazia nada sem o conselho do sindicato. Para a gente fazer uma greve ou um levantamento tinha que vir uma circular do sindicato e posta na porta para os patrões saberem” (E5).

No entanto, a prática mostra a subversão deste enquadramento, quando a luta exigia ação imediata e mais radical, como foram os casos de vários boicotes à saída de conservas das fábricas, como forma de pressão para a assinatura de contrato coletivo; ou o sequestro dos gestores nos escritórios do Fialho, durante várias horas, para pagamento dos salários em atraso.

O desenvolvimento destas práticas, de controlo da autonomia, lançou os trabalhadores para os braços das negociações coletivas de trabalho com os patrões, mediadas pelos sindicatos e



pelos sucessivos governos, atenuando a ação autónoma direta e de confronto entre trabalho e capital. Para Bernardo (1997) os sindicatos corporativistas, para além de gerirem a força de trabalho, transformam-se inevitavelmente em gestores capitalistas, e a sua crise atual depende muito do movimento autonomista que integrou o movimento social popular dos anos 60 e 70 do século passado.

7. AS APRENDIZAGENS EDUCATIVAS

Para os trabalhadores da empresa Fialho, ela própria era uma ‘casa’, na qual se aprendiam solidariedades, competências e valores. Para um dos entrevistados era uma escola de trabalho: “O Fialho foi uma empresa e foi uma escola para muita gente, em termos administrativos...” (E2). A experiência da CT permitiu uma aprendizagem decisiva relativamente a muitos aspetos enunciados: solidariedade humana, troca e partilha de saberes individuais e coletivos do trabalho profissional, horizontalidade de conhecimentos e competências, dialogicidade das dimensões educativas, a construção de uma consciência de classe, no confronto com patrões, líderes sindicais e gestores.

Talvez as mulheres tenham feito o maior número de aquisições educativas, no campo da educação popular autónoma. Eram as mais escravizadas e exploradas e estavam em maior número. As mulheres lideraram as lutas operárias nas fábricas do Fialho, muitas vezes afrontando os homens do poder (patrões, encarregados, mestres, gestores) e arrastando os outros operários atrás de si.

Organizaram-se a partir de conversas à mesa de trabalho (no descabeço ou no enlatar do peixe) e nos bairros, onde à noite tentavam descansar. Partilharam saberes da profissão, da organização do trabalho nas várias fases do processo, do uso das maquinarias mais simples, que operavam por metade do salário do companheiro operário.

Combinavam levantamentos e greves, com mecanismos simples, como o bater da tesoura de cortar peixe na bancada de enlatar, três vezes de seguida, ou com um ‘bate’ seco com a lata de conserva, na mesa de trabalho. Uma das nossas entrevistadas explica: “Quando estivermos todos a trabalhar e quando ouvirem um ‘bate’ em cima da mesa com uma tesoura ou uma lata, era para paralisar tudo. Era assim os levantamentos e as greves”; “Combinávamos tudo na nossa hora de almoço e depois em grupinho a gente falava” (E5). Outra entrevistada, apesar de dizer que não aprendeu nada, reconhece que pela primeira vez participou em reuniões sindicais e em greves. E não se coíbe de criticar as formas de gestão dos novos patrões: “eles não tinham categoria para ir ao estrangeiro vender as conservas. Começaram a vender as conservas mais baratas, vendendo e não acareando, foi ao fundo” (E4).

Para elas – bem como para os restantes trabalhadores – foram tempos velozes de aprendizagem coletiva e solidária. As experiências de greve e de outras formas de luta coletiva serviram de estrutura de base cognitiva para práticas sociais futuras, que conhecemos mas que não importa aqui desenvolver. A propósito de um estudo semelhante, os seus autores concluem que “a aprendizagem coletiva não é um processo ‘cumulativo’ e nenhuma ‘aquisição’ de um grupo social poderá ser considerada definitiva” (Pimentel et. al 1977: 408).

Quando se regressa e reinterpreta esse tempo, algumas frases são elucidativas: “Choro, porque foi o melhor tempo da minha vida”; “Porque andava à vontade e falava com patrões e



ministros sem medo nenhum, e hoje uma pessoa já tem medo de falar” (E1); “Costumo dizer que foram os dias mais bonitos da minha vida” (E11).

Este relato mostra o valor do trabalho enquanto princípio educativo. Para Frigotto (2009), é a centralidade do trabalho, como práxis, que o constitui verdadeiramente em princípio formativo ou educativo, do ponto de vista ético-político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernardo, J. (1997). Crise dos trabalhadores ou crise do sindicalismo? *Crítica Marxista*, 4, 123-139.

Bernardo, J. (2009). *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Expressão Popular.

Canário, R. (2009). Trabalho, educação e emancipação social. In S. Rummert, R. Canário & G. Frigotto (Orgs.), *Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal* (pp. 23-44). Niterói: Editora da UFF.

Combate (1975). *Capitalismo privado ou capitalismo de estado não é escolha! Editoriais e textos do jornal Combate*. Porto: Afrontamento.

Duarte, M. J. R. (2003). *Portimão. Industriais conserveiros na 1ª metade do século XX*. Lisboa: Colibri.

Frigotto, G. (2009). Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias, *Sísifo*, 9, 129-136.

Jornal do Algarve (1974-1976). Números avulsos. Vila Real de Stº António: Jornal do Algarve.

Pérez Suárez, M. A. (2008). *Contra a exploração capitalista. Comissões de trabalhadores e luta operária na revolução portuguesa (1974-1975)*, Universidade Nova, Lisboa, Portugal.

Pimentel, D., Pereira, J. C. S., Oliveira, J. G., Cunha, M. B., Pimentel, M. J. & Lima, M. P. (1977). Fábrica Simões: autogestão ou delegação de poderes? Estudo de caso numa empresa intervencionada, *Análise Social*, xiii (50), 355-418.

Rodrigues, J. M. V. (1999). O ‘império’ Fialho. In M. G. M. Marques (coord.), *O Algarve da Antiguidade aos nossos dias* (pp. 405-412). Lisboa: Colibri.

Santos, B. S. (1992). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.

Valente, V. P. (1981). Os conserveiros de Setúbal (1887-1901), *Análise Social*, xvii (67-68), 615-678.

ⁱ - Jornal do Algarve, nº 895, 18 maio 1974, página 8.

ⁱⁱ - Jornal do Algarve, nº 905, 27 julho 1974, página 3.

ⁱⁱⁱ - Jornal do Algarve, nº 918, 26 outubro 1974, página 8.

^{iv} - As fábricas de conservas utilizavam um sistema sonoro para convocar os trabalhadores para as suas unidades. Tempos antes, os trabalhadores eram chamados com o sopro de uma buzina do mar (crustáceo) ou apenas por um grito.

^v - Jornal do Algarve, nº 917, 19 outubro 1974, página 3.

^{vi} - Jornal do Algarve, nº 924, 7 dezembro 1974, página 4.



^{vii} - O conceito de gestores é cunhado por Bernardo, na sua obra “Economia dos Conflitos Sociais”. Para o autor os gestores são uma classe integrada no grupo social dos capitalistas, em conjunto com a burguesia, sobre a qual tem vindo a ganhar um preponderante ascendente. A sua origem provem, entre outros fatores, do desenvolvimento do chamado estado amplo, que para além do estado restrito vem a incluir os grupos empresariais.

^{viii} - Referimo-nos ao fraco nível técnico do trabalho na empresa, à origem rural da maioria operária e a uma educação abaixo do elementar, onde o analfabetismo grassava.

^{ix} - Um dos entrevistados (E11), ex-membro da CT, afirma que o engenheiro da CA montou esquemas de produção que não teve intérpretes à altura; que os sonares introduzidos nas embarcações de pesca eram desligados pelos pescadores quando chegavam ao mar; e que o cozedouro de peixe em crú não era usado por desconhecimento técnico.

^x - Carta da direção do Sindicato das Conservas a diversos membros do governo, em 3 de maio de 1993 (arquivo do Sindicato).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM QUILOMBOS: PROCESSOS DIALÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E PROPOSTA DE ESCOLA QUILOMBOLA

Georgina Helena Lima NUNES | geohelena@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RESUMO

Este texto decorre da experiência em produção de material didático para alfabetização de jovens, adultos e idosos em comunidades remanescentes de quilombos junto à Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). O objetivo desta ação *seria* a busca de uma adequação didática à realidade sócio-histórica e cultural dos quilombos. Tal processo se utilizou de metodologias variadas pesquisas de caráter etnográfico e seminários de formação com educadores/as e quilombolas que propiciaram que o livro didático construído dialogasse com as experiências ancestrais das comunidades quilombolas paranaenses. Desta experiência investigativa e pedagógica, foram estabelecidas categorias relações raciais, trabalho, gênero, religiosidade, territorialidade, cultura que se constituíram os pilares por onde se construiu o livro didático e se vislumbrou, igualmente, o projeto experimental de escola para a C. Remanescente de Quilombo João Surá.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, quilombos, possibilidades didático-pedagógicas



INTRODUÇÃO

Desde 2004 tenho trabalhado em comunidades remanescentes de quilombo e vários são os aprendizados e questionamentos emergentes desta experiência. O saldo destes embates sob o ponto de vista político, didático e metodológico, são as reflexões cada vez mais urgentes no sentido de se construir um olhar pedagógico específico voltado à educação formal em quilombos ou às escolas que recebem alunos/as quilombolas. Este olhar pedagógico referenciado parte da premissa que todo e qualquer processo educativo não pode ser gestado sem dialogar com a vida dos sujeitos envolvidos e, neste sentido, exacerba-se a necessidade de pensar nas demandas que este pressuposto desencadeia.

Nas diversas frentes em que tenho atuado pesquisa, ensino, extensão, formação docente e produção de material sempre adoto como parâmetro para qualquer sistematização de trabalho, acolher as ideias do *local* e, a partir delas, estabelecer um diálogo com as teorias e concepções de mundo que comungo a partir do meu lugar de pesquisadora/professora e a partir dos limites e possibilidades de todo e qualquer trabalho buscando, minimamente, que as relações entre saber e poder se horizontalizem.

Nas várias inserções em comunidades quilombolas do Sul do país (Paraná e Rio Grande do Sul) e, mais recentemente, como membro da Comissão Especial do Ministério da Educação e Secretaria Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) e Conselho Nacional de Educação (CNE) na participação nas audiências públicas¹ que reuniu um grande número de quilombolas dos estados do Maranhão, Bahia e em Brasília, no processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Ministério de Educação, 2012), respeitadas as diversidades que as constituem dentro, até mesmo, de um mesmo estado, entendo que alguns elementos são centrais para pensar uma educação escolarizada em quilombos que vislumbre pedagogias que vão ao encontro da histórica caminhada dos negros e negras remanescentes; penso que estes elementos são: a *cultura* nas suas diversas manifestações e polissemia; o *território* em seus múltiplos significados que confere, por exemplo, ao trabalho que nas suas inúmeras feições se constitui um contraponto ao trabalho alienado e expropriante na dimensão capitalista e a *resistência* como fator de recriação e sobrevivência das mais de três mil comunidades quilombolas existentes no Brasil.

Cultura, território e resistência, se constituem elementos indissociados, que se imbricam, se confundem e que sinalizam por onde construir uma teia de relações que possibilitam fundar um processo de ensino-aprendizagem, uma transmissão e construção de conhecimento que confere ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, em suas mais diversas áreas, um traço identitário. Os descendentes dos povos africanos escravizados ao estarem e passarem pela escola, devem consolidar saberes que se constituam formas de poder, poder este de contraposição às desigualdades raciais decorrentes de uma *abolição*, ainda, em muitos aspectos, inconclusa.

Cultura, território e resistência não são palavras, são sentidos presentes em territórios quilombolas onde as palavras assumem um valor que não se esgota no seu sentido semântico; na maior parte das vezes não tem a potência, de certa forma, redutora de ser palavra tão



somente escrita, que *borra* um papel. A palavra tem a potência de uma vida que se manifesta através da fala que possui “ a dupla função de conservar e destruir [...]. Se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vai e vem [...] que gera movimento e ritmo, portanto, vida e ação” (Hampaté-Bâ, 1980: 186-185).

Neste sentido, frente ao leque de experiências junto à educação escolar quilombola, para esta escrita, valho-me da reflexão acerca da experiência de produção de material didático junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) a ser utilizado como livro na alfabetização de jovens, adultos e idosos realizada entre os anos de 2006 e 2008.

Cabe ressaltar que no mesmo período, se construiu uma proposta de escola na Comunidade Quilombola de Joao Surá, situada no município de Adrianópolis, estado do Paraná/Brasil. Desta experiência resultou um documento aprovado em todas as instâncias que regulamentam a educação neste estado que se chama “Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento: uma proposta experimental” (Paraná, 2009), cujos pilares para sua efetivação prevê que durante a educação básica os pressupostos de escolarização, educação das relações étnico-raciais e a sustentabilidade estejam colocadas e sejam permanentemente discutidas e avaliadas.

1. MOVIMENTOS DE AÇÃO, POLÍTICAS DE CONTRAPOSIÇÃO: A TESSITURA DE METODOLOGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM/PARA QUILOMBOS

1.1. CONCEPÇÕES DE QUILOMBO

Para compreender a especificidade de um território quilombola, é necessário fazer uma breve incursão no que significa, sob o ponto de vista conceitual, quilombos na contemporaneidade.

Tomando como referência, a antropóloga Eliane Cantarino O’Dwyer (2000), entende-se que quilombos surgem novamente ou “são redescobertos”, contemporaneamente, com um conceito, bastante diferente do clássico. No sentido clássico, quilombo era visto como comunidades formadas por negros escravos, em sua maioria fugidos do trabalho forçado e da ação das forças escravocratas e, geralmente, isolado em partes despovoadas. O quilombo, hoje, não está isolado do restante da população e nem sempre a sua formação decorre de “insurreições ou rebelados”. Um dos objetivos da formação de quilombos, na atualidade, é a luta ou a resistência que pretende a manutenção de seus costumes e tradições, enfim, de suas culturas.

Essas comunidades se constituíram através de diferentes formas de ocupação da terra por grupos de escravos ou ex-escravos, “não necessariamente as do ‘modelo’ de quilombo materializado pela experiência de Palmares, escravos que, através da fuga, criaram comunidades isoladas geograficamente” (Mesquita, 2000: 59). A formação dessas comunidades advém de doações, alforria, heranças, compra de terras por escravos alforriados, entre outras situações.

Os últimos dados fornecidos pela Fundação Cultural Palmares, apontam, em todo o Brasil, 3524 comunidades remanescentes reconhecidas, 1248 certificadas e 144 titularizadas.



Para as populações negras e não negras, a terra adquire diferentes significados e, por essa razão, os movimentos nascidos no seio da luta pela conquista da mesma depreendem diversas formas de forjar culturas e resistências. A partir deste contexto específico terra de quilombos são apresentados alguns elementos que ajudam a compreender a importância de uma educação escolar específica neste espaço social. Conforme Freire (2003),

ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (98).

Assim sendo, a proposta que se assume ao pensar a educação escolar para quilombolas baseia-se numa perspectiva de educação em que a formação do sujeito ultrapassa o ato, por vezes, mecânico, de ler, escrever e contar concomitantemente à leitura e escrita, torna-se possível o escrutínio das relações sociais em uma sociedade em que o local está imerso no global.

2. MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS PARA EDUCAÇÃO EM QUILOMBOS E A ESCOLA QUE SE CONSTRÓI NESTE DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES ATORES

A concepção de produção do material didático que foi sendo efetivado junto à Secretaria do Estado do Paraná (SEED), apontou para uma aproximação sistemática entre o educador e educando mediada pela coordenação do Núcleo de Educação Raciais (NEREA) que estabeleceu um diálogo ininterrupto junto às trinta e seis comunidades paranaenses que se encontravam em processo de regularização fundiária.

O material didático partiu do pressuposto que é necessário estabelecer uma relação de conhecimento entre as realidades quilombolas que se constituem, ao mesmo tempo, diversas e unas: diversas na maneira como engendram o seu cotidiano e unas na luta pela titularidade, por um reconhecimento identitário, por uma escola que politize o conteúdo que é dado de modo a fortalecer os direitos quilombolas que vivem, permanentemente, ameaçados na medida que mexe radicalmente com a lógica da propriedade visto que são terras de uso coletivo, com produção para uso, preservação ambiental e que, uma vez tituladas, não podem ser vendidas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Ministério de Educação, 2012), existem importantes orientaçõesⁱⁱ acerca dos materiais a serem produzidos para o ensino em quilombos.

Na especificidade da experiência paranaense, deste o começo de trabalho, as discussões foram pautadas pelo relato das experiências dos envolvidos enquanto gestores, professores, militantes, educadores, quilombolas que fizeram uma articulação com a atual conjuntura dos quilombos que, ao se tornarem *visíveis*, têm sido alvo da exploração de seus saberes e manipulação das suas ações.

A discussão encaminhou-se para uma análise do caráter reprodutor da escola que tem sido, historicamente, articulada aos interesses de manutenção de uma sociedade marcada por hierarquias de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual e demais símbolos da diferença



que se transformam em desigualdades sociais; posteriormente se avança em relação às concepções de cultura negra e quilombola, educação das relações étnico-raciais, ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Rocha e Trindade (2006) fazem uma reflexão acerca da importância de um referencial curricular incorporar

alguns elementos constitutivos da cosmovisão africana, em grande parte desconhecida do campo educacional brasileiro compareçam como base, a exemplo da ancestralidade, circularidade, solidariedade, integração, coletividade, etc. Em outras palavras, desejamos inspirar as educadoras e os educadores à efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica de construção dos conhecimentos (54).

A escola e a possibilidade de se pensar um material didático que eduque para uma *liberdade cidadã*, passa pela compreensão de que uma sociedade só se tornará racialmente democrática se consideramos sempre a “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 2003: 45).

3. PERCURSOS ENTRE A ESCOLA VIVIDA E A ESCOLA NECESSÁRIA PARA A LUTA E VIDA EM QUILOMBOS

“A lua anda devagar, mas atravessa o mundo”
(Provérbio Africano).

Historicamente, a luta pelo direito à educação formal tem sido uma das grandes reivindicações da comunidade negra; passos lentos e, paradoxalmente, vigorosos, foram dados até que a presença negra se tornasse uma realidade em diferentes contextos educacionais brasileiros.

Este pressuposto de visibilidade das diferentes histórias e culturas da população negra no currículo escolar da educação básica é garantida sob a forma legal através da lei 10639, sancionada em Janeiro de 2003, que altera o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9394/96, tornando obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino de caráter público e privado.

Em novembro de 2012, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Ministério de Educação, 2012) que tem como pressuposto que a mesma seja

[...] desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (2).

Vislumbrar processos de educação em quilombos requer, antes de tudo, que seja contextualizada a compreensão acerca do que significa este território forjado e mantido



através de suas recriações culturais e resistências ancestrais como espaço que se renova na perspectiva de fazer de quilombos lugar de liberdades vividas e outras tantas anunciadas.

Acredita-se que a educação é um dos mecanismos para a emancipação humana, emancipação de ordem coletiva e individual; acredita-se também que ela é produzida em diferentes contextos, formais e não-formais, e que só se efetiva na medida em que arregimenta os saberes existentes e aqueles a serem descobertos com a finalidade de intervir em uma sempre inconclusa formação humana porque “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento” (Freire, 2003: 50).

O material didático, neste sentido, dentro da dinâmica educativa, interfere na aquisição de conhecimentos que não são apenas conhecimentos pragmáticos que possibilitam, ou não, a entrada para o mercado de trabalho, que agem na materialidade da existência humana; a aquisição de conhecimentos age no processo de formação identitária, sempre inacabada, em permanente processo de construção e reconstrução de perceber-se como sujeito social e político.

Os livros didáticos são inconsistentes na tarefa valorativa da história e cultura afrodescendente, também, no sentido de propor a discussão e estratégias de combate ao racismo e estereótipos negativos. Cabe salientar que o material didático que circula ou deveria circular, na escola, não se restringe ao livro, contudo, é inegável que este artefato se constitui ainda

nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente na escola pública onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares (Silva, 2003: 19).

Os materiais didáticos não se encerram em si mesmos, são associados a outras tantas formas de intervenção pedagógica voltadas a alcançar objetivos previamente construídos; cabe salientar que estes objetivos não são idealizações pedagógicas que emergem de uma escola universal para um contexto supostamente universal; objetivos são metas a alcançar cujo espectro de abrangência é para além do tempo/espaço imediato da escola; compreende, igualmente, outros tempos e espaços que são os tempos e espaços das comunidades quilombolas. É a partir da diversidade cultural que práticas pedagógicas não apartadas de práticas sociais se constituem como “práxis humana e envolvente de todos os fazeres, os pensares e os agires” (Nunes, 2004).

A construção de conhecimento nesta trama entre saberes historicamente construídos e saberes advindos da vida cotidiana suscita que, a princípio, questionemos e, posteriormente, ampliemos o conhecimento que hegemonicamente é trazido como o único possível de construir a grade curricular da escola.

Caberia, igualmente, nos apropriarmos da amplitude em relação ao que significa um currículo e compreendermos que a sua abrangência transcende a mera definição de conteúdos disciplinares, ou seja, possui múltiplas narrativas acerca das formas de conhecimento, sobre os diferentes grupos sociais, sobre o certo e o errado, noções de moralidade e imoralidade, bom e mau, feio bonito, enfim, “autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui” (Silva, 1995: 166).



No processo de construção de materiais didáticos constrói-se algumas possibilidades que, na maior parte das vezes, se alteram frente à historicidade dos sujeitos envolvidos. Os eixos que orientam a concepção/confecção de materiais didáticos considerados importantes para conduzir/traduzir um olhar sobre quilombos, não prescindem de outros saberes historicamente acumulados; estes saberes são auxiliares no reconhecimento e significação dos conhecimentos advindos do mundo africano e recriados nos países da diáspora.

Os *conhecimentos negros e quilombolas*, quando legitimados, concedem identidade étnico-racial a processos educativos que poderiam se orientar pela conversa a partir de memória-oralidade de uma geração que teve poucas oportunidades de se escolarizar mas que é portadora de imensuráveis sabedorias; a geração de crianças e jovens que ao terem garantido pelo Estado o acesso à escola e se apropriam de diferentes tecnologias, precisam acreditar que estas não serão, necessariamente, as tecnologias segregantes de lógicas socializadoras sobreviventes em quilombos. Este encontro geracional deve estar presente no material construído, instigando a reflexão acerca da ambivalência entre tradição e modernidade.

As ponderações acima são importantes por compreender-se que o ato de educar-se ou construir-se homem e mulher escolarizado/a, deverá tramitar entre as necessidades de uma formação que atenda as demandas da contemporaneidade e, também, as demandas de sobrevivência de alguns costumes que remetem a uma formação humana cuidadosa com o outro, com a natureza e consigo mesmo.

A escola, através de suas organizações didático-metodológicas, pode contribuir para que o processo de escolarização contemple a renovação de valores e atitudes sem significar um hiato entre o cotidiano da escola e o cotidiano do quilombo, entre a tradição e a modernidade, entre as tecnologias artesanais que possibilitam um estar junto e as tecnologias do mundo informatizado que possibilitam um *outro* estar junto.

A história e cultura quilombola no material didático engendra sentimentos de pertencimento a um processo de ensinar e aprender que não é de propriedade daqueles que administram a educação em todos os aspectos. Tornar significativa a aprendizagem em todos os níveis de ensino e campos do saber representa a diminuição de índices de evasão e repetência; torna a escola um lugar mais repleto de sentidos e possibilidades reais de nela permanecer ou, no caso da Educação de Jovens e Adultos, de nela reencontrar os nexos que foram privados entre a escola, vivências cotidianas porque os educandos

[...] não são espírito, inteligência, consciência que aprendem ou não isolados dos outros seres humanos, da condição corpórea e biológica, da produção material de existência. Prestar atenção a esse tecido social em que os indivíduos se formam ou deformam nos leva a uma visão mais rica e integrada do ser humano, de sua formação e da educação escolar [...]. Os professores não aprendem a vincular os saberes escolares com os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros tempos e espaços como a rua, a casa, a igreja, o culto, o terreiro, o pedaço, o trabalho e os movimentos sociais (Arroyo, 1998: 145).

A construção de um material didático deve contemplar este sujeito histórico, social, fruto da socialização dos diversos locais que o educam ou não. As ferramentas didático-metodológicas necessitam estar atentas às suas especificidades e inscrevê-los nos artefatos por onde poderão



aprender e apreender as formas, sempre, renovadas porque reflexivas para ser *mais* (Freire, 1987).

É importante ressaltar que, se a carência material em quilombos é estrutural, paradoxalmente, este lugar chamado quilombo esbanja uma riqueza sociocultural acerca das estratégias com que este contingente negro enfrenta os seus enfrentamentos cotidianos. A diáspora negra em si, tem ensinado que a distância geográfica em relação ao continente, não eliminou todas as formas de ser africano que permaneceu guardado em um corpo que veio desnudo dos valores materiais, mas impregnado de concepções de mundo que se tornaram inesgotáveis no que tange a fluxos contínuos que não cindem o fazer do pensar, o corpo da mente, a alegria da tristeza, a morte da vida, enfim, é uma vida de complementaridades que se contrapõe à vida fragmentada/disciplinar da escola.

Uma possibilidade interdisciplinar de ver e conhecer o mundo se explicita em todo e qualquer aparato didático; é necessário exercitar o olhar e estudar e aprender o raciocínio matemático, a geografia, a história, a literatura, a poética e a corporeidade pulsante no cotidiano quilombola. O material didático tem a função de, sistematicamente, problematizar a realidade quilombola aproximando-a de compreensões teóricas e científicas que fazem, igualmente, parte do conjunto de saberes que constituem o campo escolar.

A partir desta “leitura” de realidade, torna-se possível reconhecer a necessidade de escolarização como uma ferramenta que possibilita melhor reivindicar a titularidade da terra, condições mais favoráveis de saúde, educação, moradia e transporte. As conquistas legais (Artigo 68ⁱⁱⁱ, Decreto 4887/03), estão, cotidianamente, ameaçadas; a terra sempre foi alvo de disputa e, na atualidade, o agronegócio representado pelas bancadas ruralistas minam de todas as formas os avanços da luta quilombola e, nesta conjuntura de disputa, o material didático deve ser uma ferramenta pedagogicamente politizada na maneira como aborda as questões e provoca, igualmente, outras tantas.

A vida em quilombos é, historicamente, uma vida em movimento; movimentos de “ordem” que “desordenaram” sociedades escravocratas a fim de forjar tempos de uma liberdade que, ainda hoje, se configura como utopia. As violentas investidas, em dimensões físicas e simbólicas, a que estão sujeitas as comunidades são descaracterizadas pela mídia que (des)informa a população garantindo, assim, os *privilégios* firmados pela *branquidade*^v (Ware, 2004). A escola necessita disputar este espaço midiático não com informações, mas com formações que recupere a educação como possibilidade genuína de formação humana.

ENCAMINHAMENTOS FINAIS: DE “UM LUGAR CHAMADO QUILOMBO”, UMA MULTIPLICIDADE POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EM EJA

A construção de materiais específicos para o processo educativo em quilombos perpassa a ideia de tencionar as verdades tão cristalizadas em outras produções didáticas monoculturais que trazem as populações negras e seu modo de vida como uma *via de mão única*, determinista em relação a papéis ocupados, impedindo, desta maneira, a observância de aspectos que tem sido vitais na organização social não apenas dos quilombos como da sociedade brasileira; sistematizar pedagogias dispersas na vida cotidiana dos quilombos de modo a revitalizar as pedagogias escolares fazendo-as compreender acerca da pertinência em



não reduzir os conteúdos da escola àqueles que impedem a decodificação das reais necessidades dos educandos. As reais necessidades não apenas enquanto demandas imediatas, mas, igualmente, em relação àquelas que se situam na esfera dos projetos, dos sonhos, dos desejos ainda não alcançados; necessita construir produções que a partir de temáticas gerais permita que o educador/a faça uma intervenção pedagógica readequando à sua série atribuindo, para tanto, diferentes níveis de complexidade à reflexão proposta; evidenciar a maneira como as diferentes áreas de saber que compõem o currículo escolar quando representado por disciplinas, podem dialogar com a área da educação das relações étnico-raciais sem absterem-se do seu *conteúdo* específico porque acredita-se que uma educação antirracista possa ser desenvolvida em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem e, por fim, inferir uma estética à produção como uma política de identidade; a produção ao mesmo tempo que deve apresentar uma coerência lógica que permita ao usuário um *manuseio/apropriação* do produto, deve, igualmente, valer-se de cores, imagens e formatações que permitam identificar o lugar (étnico!) de onde se fala.

O livro didático construído junto aos jovens, adultos e idosos que faziam parte do Programa Paraná Alfabetizado, chamou-se *Um lugar chamado quilombo*, título que foi sendo construído coletivamente. No seu interior encontra-se uma mescla de vivências que puxam para si, a revitalização das áreas do conhecimento no sentido de que as suas partes estruturantes que se iniciam percorrendo o fio da história dos quilombos paranaense, brasileiros e os demais espalhados pelo mundo; as lutas afins dos povos tradicionais e seus intermináveis conflitos agrários; as múltiplas concepções de trabalho; a cultura a ser traduzida em contos, causos, versos e poesias, os aspectos vinculados às questões geracionais, relações de gênero e religiosidades.

Acredita-se ser um compromisso vital para com os descendentes de africanos a tentativa de pedagogizar a África negra e brasileira que se mantém viva até os dias de hoje através da oralidade. Outra forma de registro se faz necessária porque “ de fato, é a escrita que pode tornar os ancestrais mais visíveis num mundo tradicional cada vez mais perecível” (Pinguilly, 2005: 250). Apenas é perpetuado o que é amplamente conhecido; o material didático tem, entre tantas funções, a de divulgar e revelar a força do ancestral para as populações negras em todos os tempos.

Finalizo com uma narrativa que se constitui símbolo da riqueza com que as comunidades quilombolas descrevem seu território; esta é parte das anotações do diário de campo do antropólogo **Paulo Homen de Goes** (FERNANDES, 2007:15):

Os rios que cortam o Vale do Ribeira são tão tortuosos que na comunidade de João Surá, dizem, seus cursos foram traçados pelo *bêbado* nos tempos da Criação. Ele teria sido o único a ter coragem de seguir o conselho de Cristo, abrindo, assim, o caminho das águas. Até então, dizem, as águas permaneciam represadas. A cada balanço no caminhar do bêbado fez-se uma curva dos rios; a cada tombo, uma corredeira.

A cartografia do vale onde está situado o quilombo de João Surá foi ricamente explicado valendo-se de metáforas que criativamente me faz acreditar, que os processos educativos, de tombo em tombo, vão abrindo corredeiras que umidificam muitas vezes, terrenos inférteis onde podem fazer crescer, brotar, perspectivas de uma educação escolar potente no combate



ao analfabetismo de todas as ordens, das exclusões, das injustiças econômicas e sociais decorrentes de entre tantas mazelas, de um racismo, preconceitos, discriminações que na tentativa de escravizar, cercear liberdades, paradoxalmente, criaram os resistentes quilombos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, M. (1998). Trabalho, Educação e Teoria Pedagógica. In: G. Frigotto (Org.) *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século* (p.135 a 158). Petrópolis: Editora Vozes.

Fernandes, Ricardo Cid. Relatório Histórico Sócio Antropológico da Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Curitiba, 2007.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Hampaté-Bâ, A. (1980). A Tradição Viva. In *História Geral da África* (pp. 181-218). São Paulo: Ática, Paris: UNESCO.

Mesquita, C. (2000). Morte e vida quilombola. *Revista Palavra*, Ed. Gaia, Rio de Janeiro: Ano 2. nº 13, Maio.

Ministério da Educação (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília.

Nunes, G. H. L. (2004). *Práticas do fazer, práticas do saber: Vivências e aprendizados com a infância do Corredor. Tese de Doutorado em Educação*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O'Dwyer E. C. (2000). Quilombos no Brasil. *Revista Palmares*, n. 5, Brasília/DF (p.25 a 26).

Paraná (2008). *Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento: uma proposta experimental*. Secretaria do Estado de Educação, Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade, Coordenação da Educação do Campo.

Pinguilly, Y (2005). *Contos e lendas da África*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras.

Rocha, R. M. de C.; Trindade, A. L. da. (2006). Ensino Fundamental. In MEC / SECAD, *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (p.179 a 190) Brasília.

Silva, T. T. da. (1995). *Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. São Paulo: Vozes.

Silva, A. C. da. (2003). *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Bahia: EDUFBA.

Stavenhagem, R. (1984). Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista, *Anuário Antropológico*, 84, 13-57.



Ware, V. (2004). *Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. Garamond Ltda.

ⁱ - Itapecuru Mirim (Maranhão), São Francisco do Conde (Bahia), Brasília; respectivamente em Agosto, Setembro e novembro de 2011.

ⁱⁱ - “O processo de produção e distribuição de material didático e de apoio pedagógico para a Educação Escolar Quilombola deverá ainda estar de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96 e na redação dada pela Lei nº 10.639/2003. De acordo com estas Diretrizes, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica nas etapas e modalidades da Educação Básica deverão providenciar: - Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (23) [...] - Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26a da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (25)” (Ministério da Educação, 2012: 39).

ⁱⁱⁱ - Art. 68: “ Aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Decreto 4887/03: “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o art.68 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias”

^{iv} - Ware (2004: 7), afirma que no debate acerca da branquidade existe a “ necessidade de reconhecer os padrões destrutivos de racismo que perpetuam a injustiça social e de eliminar o preconceito e a discriminação”.

OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO MUNICÍPIO DE MARIANA-MG, BRASIL: PERFIL E TRAJETÓRIAS DE QUEM FAZ ESTA HISTÓRIA

Regina Magna Bonifácio de ARAUJO

regina.magna@hotmail.com

UFOP

Andresa Silveira GUIMARÃES

andresaguin33@hotmail.com

UFOP

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada “**O perfil dos alunos e alunas atendidos pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Mariana – MG: do conhecimento à construção**” que vem sendo realizada com alunos da EJA, atendidos pela rede municipal de ensino, na cidade de Mariana, MG, iniciada em março de 2011. Este estudo compõe um projeto maior do Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes, da Universidade Federal de Ouro Preto – MG, Brasil, que tem como objetivo compreender o fenômeno educacional nesta região e, na medida do possível, colaborar para a implementação de políticas públicas que visem o desenvolvimento e a qualidade da educação. A construção teórica se apoiou em estudos e investigações de autores como Arroyo (2006), Barreto (1981), Bourdieu e Passeron (1970), Haddad (2002), Gatti (2005) e Carrano (2012). Com essa pesquisa, podemos afirmar que refletir sobre os jovens e adultos que frequentam a EJA, como eles pensam e aprendem envolve transitar pelo menos por três dimensões para a compreensão de quem são e de seu lugar social: a dimensão representada pela condição de “não-crianças”, a dimensão daqueles que são apontados como os excluídos da escola e a dimensão que os coloca como membros de determinados grupos culturais. Conhecendo seus interesses, desejos e itinerários formativos, garantimos uma formação para todos e todas, ao longo da vida, promovendo o acesso à cidadania, o despertar do interesse pela elevação da escolaridade e, conseqüentemente, um atendimento mais qualificado para esta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, trajetórias, percursos formativos.



INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade da Educação Básica que atende um público muito específico, que teve o seu direito à educação negado, seja na infância ou na adolescência, por diferentes motivos e que retomam às instituições de ensino, buscando recuperar uma escolaridade perdida, tem sido crescentemente procurada por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando, a cada ano, em relação à idade, gênero, expectativas e comportamentos. Em geral, são alunos já inseridos no mercado de trabalho ou que ainda esperam nele ingressar, que não visam apenas à certificação para manter sua situação profissional, mas que esperam chegar ao Ensino Médio ou à Universidade para ascender social ou profissional. Sabemos ainda, que muitos destes alunos tiveram que romper barreiras erguidas pelo preconceito e a exclusão e que foram transpostas em função de um grande desejo de aprender.

A história desta modalidade de ensino, que recebe a denominação EJA: Educação de Jovens e Adultos, apenas a partir de meados dos anos 80, foi construída sem articulação com todo o sistema educacional e sem ser contemplada pelas políticas públicas, se transformando no “reduto formal do nosso sistema de ensino para o qual se encaminham os excluídos deste mesmo processo” (Christofoli In Schwartz, 2010: 11).

As oportunidades dadas às crianças e jovens em nosso país de chegar à escola e permanecer nela não são as mesmas para todos, numa sociedade, que tem como referência central a escolarização (UNESCO, 2009). Essa desigualdade aumenta quando nos referimos à educação das pessoas jovens e adultas. O aumento da demanda por esta modalidade de ensino evidencia as marcas da exclusão que observamos no país, hoje considerado o mais desigual na América Latina e na região do Caribe, no campo educacional (Idem).

O último Censo Demográfico indicou que 09 (nove) em cada 100 (cem) pessoas jovens e adultas são analfabetos, ou seja, não sabem ler e escrever (IBGE, 2010). Em nosso país são 13.940.729 pessoas com 15 anos ou mais que foram apontadas como analfabetos absolutos, número assustador para um país que há quase meio século viu surgir um grande educador, Paulo Freire, que com suas ações e sua vasta obra, prometia mudanças no cenário educacional brasileiro.

Esses mais de 13 milhões de brasileiros constituem um grupo bastante heterogêneo, distribuído em todo o território nacional, residindo em localidades rurais e urbanas, nos grandes centros ou nas periferias, mas com certeza compoem o inúmero contingente de atores sociais que historicamente foram excluídos dos processos educativos, mas que são “sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado” (Arroyo, 2006: 26).

Sujeitos com diferentes trajetórias e de diferentes idades, que trazem em sua biografia a história daqueles e daquelas que não corresponderam às expectativas da sociedade no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita e ao bom desempenho escolar. Marcados pela desigualdade, são homens e mulheres que carregam um estigma e são discriminados em diferentes espaços sociais e em diferentes circunstâncias. A baixa ou, em alguns casos, nenhuma escolaridade desses sujeitos confirmam a contradição presente na sociedade que ainda mantém um processo fortemente marcado pela exclusão escolar e social, evidenciando



a incapacidade da escola de trabalhar com a diversidade, articulando interesses e necessidades formativas diversas.

Reconhecendo a importância de se conhecer os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atendê-los de maneira mais próxima e específica, a pesquisa de que trata o presente texto foi pensada, tendo como base a compreensão, segundo Marta Kohl de Oliveira, de que a Educação de Jovens e Adultos não se refere apenas a uma questão etária, mas, principalmente ao atendimento a uma comunidade com especificidades culturais e sociais. Para a autora,

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo [...] E o jovens, recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida” (Oliveira, 1999: 1).

Este estudo busca, além de considerar as questões apontadas por Oliveira, caminhar no sentido de conhecer e revelar as trajetórias desses sujeitos, que no entendimento dos Cadernos para EJA – MEC,

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por outro lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curiosos, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (Brasil/MEC, 2006:5).

Consideramos ainda, no escopo desta pesquisa, o proposto no Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, Lei nº 19481/2011, publicada em 12/01/2011, que prevê em suas ações estratégicas,

5.1.1 – Implementar processo de avaliação sistêmica que atenda às especificidades da educação de jovens e adultos, considerando-se as vivências dos educandos, a infraestrutura das escolas e a diversidade dos projetos pedagógicos.

5.1.2 – Implementar programa específico de colaboração entre o Estado e os Municípios, para garantir atendimento pleno à demanda por ensino fundamental de jovens e adultos, garantindo-se a oferta de todas as opções de EJA.

5.1.3 – Implementar projeto pedagógico com recursos didáticos e metodologia específicos para a educação de jovens e adultos, de forma a desenvolver as habilidades e competências dos alunos, garantindo-se a oferta continuada de cursos (Minas Gerais/SEE, 2011).



O que nos remete a pensarmos que ações específicas precisam levar em consideração as especificidades destes sujeitos para o qual o Plano se volta, considerando quem são estes sujeitos, suas histórias de vida, trajetórias formativas, interesses, desejos e necessidades.

Assim, este texto tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada **“O perfil dos alunos e alunas atendidos pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Mariana – MG: do conhecimento à construção”**ⁱ que vem sendo realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos, atendidos pela rede municipal de ensino, na cidade de Mariana, MG, iniciada em março de 2011.

1. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PEJA

Esta pesquisa compõe as ações que integram o Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA, do Departamento de Educação – de uma pública. O Programa apresenta ainda ações de monitoria, confecção de material de apoio para as ações de monitoria, arquivo e cursos de formação continuada para docentes que trabalham com esta modalidade nos cinco municípios que compõem a 24ª Superintendência Regional de Ensino, também chamada de Região dos Inconfidentes-MG: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

Desde a criação do PEJA, a instituição vem desenvolvendo atividades na área da educação de jovens e adultos, num continuum que lhe permite investir em diferentes frentes de trabalho que articulam pesquisa, ensino e extensão numa ação acadêmica que envolve os cursos de Pedagogia, Letras e História. Desse modo, a linha temática, ao abarcar os demais desdobramentos dessa modalidade de educação permite uma melhor organização das ações e dos serviços oferecidos à comunidade acadêmica e à sociedade em geral.

A atenção dispensada a esta área pela universidade oferece subsídios para que se efetivem ações qualitativas direcionadas a esta modalidade de educação, ampliando (para outros municípios) e aprimorando o atendimento a jovens e adultos, alguns com necessidades educativas especiais. Igualmente, essas ações tem possibilitado um acúmulo teórico-prático que projeta o campo da EJA no cenário da pesquisa educacional brasileira. Este relato expressa parte da produção intelectual desenvolvida pelo PEJA, na área da pesquisa, ao longo dos últimos 02 (dois) anos.

As ações da presente pesquisa inicialmenteⁱⁱ tiveram como campo de investigação o município de Mariana, primeira vila, primeira capital, sede do primeiro bispado e primeira cidade a ser projetada em Minas Gerais. A história de Mariana, que tem como cenário um período de descobertas, religiosidade, projeção artística e busca pelo ouro é marcada também pelo pioneirismo de uma região que há três séculos guarda riquezas que nos remetem ao tempo do Brasil Colônia.

Tudo isso faz da “primeira de Minas” um dos municípios mais importantes do Circuito do Ouro e parte integrante da Trilha dos Inconfidentes e do Circuito Estrada Real. Uma cidade fundada em 1696 e tombada em 1945 como Monumento Nacional, repleta de riquezas do período em que começou a ser traçada a história de Minas Gerais, Mariana possui hoje cerca de 54.179 habitantes, dados estimado em 2010 e um número significativo de instituições de ensino, sendo 34 Pré-escolas, 40 escolas de Ensino fundamental, 09 de Ensino médio e 07 de Ensino Superior. Mesmo apresentando um dos menores índices de analfabetismo do país, cerca de



1% da população e de ter 98% das crianças acima dos 6 anos matriculadas nas inúmeras escolas estaduais, municipais e particulares, a cada dia aumenta a matrícula na EJA, com a presença daqueles que não puderam frequentar a escola ou mesmo dos que fracassaram no ensino regular, sem nunca dela ter saído. É para esta realidade que este estudo busca construir suas primeiras discussões, reconhecendo a desatenção dada a esta modalidade de ensino pelos poderes públicos, e que é procurada pelos “mais pobres, os extratos mais baixos da hierarquia social, os afrodescendentes, aqueles que vivem nas zonas rurais e nas periferias dos grandes centros urbanos” (Haddad, 2002).

O propósito desta pesquisa, portanto, é o de conhecer a trajetória destes alunos da EJA, respondendo a questões tais como: quantos são? De que gênero? De que faixa etária? Porque procuraram os cursos? Quais suas expectativas? Que relações estabelecem com a escola? Quais suas relações com o mundo do trabalho? Quais suas relações com a sociedade onde vivem?

2. O CAMINHO METODOLÓGICO

Tendo como base uma metodologia de abordagem qualitativa e quantitativa, o caminho proposto considera os limites e as possibilidades que se apresentam para uma investigação dessa natureza. As possibilidades relacionam-se com a nossa assunção de que é de fundamental importância conhecer quem são estes homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola, no sentido de conhecer suas trajetórias, identificar suas necessidades de formação e as alternativas para atendê-los. Considerando que a experiência pessoal se realiza também na alteridade com o conjunto de sujeitos que compõem a comunidade escolar: “aprendentes e ensinantes”, concebemos o aluno como aquele que busca, por intermédio da formação escolarizada, oferecida pelos sistemas educacionais, construir os seus próprios processos formativos.

Quanto aos limites, estes deverão ser atenuados, enfrentando-se além das questões estruturais postas por uma pesquisa com esta amplitude, a pseudo dicotomia, já apontada por Luna (1988), entre os métodos de abordagem qualitativos e quantitativos. É nossa convicção que os fenômenos sociais e humanos podem ser estudados utilizando-se os dois métodos de pesquisa. Ambos permitem uma melhor compreensão do fenômeno que se deseja investigar e podem ser usados separadamente ou de forma combinada, complementando-se e apontando/ampliando caminhos para o pesquisador.

Optamos, na primeira parte da pesquisa, por utilizar dois tipos de técnicas de coleta de dados. A primeira consistiu num levantamento de informações por meio de um questionário, aplicado em todas as turmas e níveis da Educação de Jovens e Adultos oferecidas pelas escolas municipais de Mariana. Esta etapa serviu para esboçar uma visão panorâmica do conjunto de sujeitos que frequentam essas classes e conhecer a identidade desses alunos e alunas, procurando compreender o papel que a escola representa para eles, trazendo suas vozes com o objetivo de, por meio das informações apresentadas por estes sujeitos, compreender melhor o complexo universo da educação de jovens e adultos.

Os questionários, aplicados diretamente pela pesquisadoraⁱⁱⁱ, nas escolas investigadas, foram construídos com perguntas fechadas, em que os sujeitos deveriam escolher uma dentre algumas alternativas propostas, e perguntas abertas, em que as respostas poderiam ser dadas



livremente. Essas últimas foram categorizadas, assim possibilitando um olhar mais abrangente sobre as temáticas abordadas e procurando compreender o papel que a escola representa para eles, trazendo suas vozes com o objetivo de, por meio das informações apresentadas por estes sujeitos-alunos, compreender melhor o complexo universo da educação de jovens e adultos. Com esse pressuposto, investigamos os elementos articuladores que compõem o perfil e os saberes do grupo de alunos da EJA, em dimensões diferenciadas, e que nos permitiram conhecer suas trajetórias.

No município de Mariana participaram da pesquisa as escolas da rede municipal de ensino, que atendem a EJA, relacionadas no quadro abaixo, com o número total de matrículas e os respectivos IDEB.

Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura em EJA ^{iv}	Último IDEB (2009)
E. M. Monsenhor Cotta Endereço: Pc Juscelino Kubitschek, s/n – Mariana –	507	4,9
E. M. Wilson Pimenta Endereço: Rua L, 0 – Bairro Sto Antonio – Mariana.	172	3,1
Centro Educacional Municipal Padre Avelar – CEMPA I e II Endereço: Rodovia do Contorno, 327, Bairro Colina – Mariana	623	4,6

Na segunda parte da pesquisa, desenvolvida nos meses finais de 2012 e concluída em março de 2013, tivemos como proposta utilizar metodologias descritivas e análise de conteúdo, em que as informações foram coletadas pela técnica de grupos de reflexão (Grupo Focal), para proceder qualitativamente à análise dos dados^v da pesquisa. Essa técnica de levantamento de dados, embora nova na educação, consiste em instrumento factível, por pressupor um trabalho interativo e de coleta de dados discursivos/expressivos. Consideramo-la também oportuna, por que os alunos da EJA, de maneira geral, possuem algumas características e experiências comuns, exercem suas atividades profissionais em contextos diferentes, passaram por processos de formação diferenciados e possuem, no seu imaginário, conhecimentos e saberes acerca da escola e de seus processos que nem sempre se evidenciam no dia-a-dia da sala de aula.

As sessões dos grupos, também chamadas de sessões reflexivas ou grupo focal, foram realizadas durante as horas de trabalho escolar, determinada pela coordenação pedagógica de cada escola, em acordo com os próprios alunos.

O campo dessa segunda parte da pesquisa constituiu-se dos alunos que participaram respondendo os questionários e que preencheram o formulário de interesse e disponibilidade. Deste grupo foram escolhidos 10 sujeitos em cada escola, aleatoriamente, compondo uma amostra com representação igual entre os gêneros.

Sabemos que os educadores que atuam na EJA já conhecem seus alunos, suas trajetórias e seus processos formativos; conhecimento este construído no dia-a-dia da sala de aula, por



meio das experiências e trocas, em diálogo e partilha. Entretanto, consideramos importante ampliar este conhecimento, apontando outros e novos indicadores, visando orientar um novo olhar para a EJA, um olhar para sujeitos concretos, históricos que vivenciam esses tempos, superando uma compreensão restrita e limitadora que sempre pautou as ações com jovens e adultos. Ver estes jovens e adultos conforme o convite feito por Arroyo (2006), para além das suas carências, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, em tempos e percursos próprios, o que implica conhecê-los e conhecer sua realidade.

3. OS SUJEITOS-ALUNOS DA EJA

No gráfico 1, abaixo é possível visualizar a distribuição dos alunos nas escolas municipais que ofertam a EJA em Mariana, considerando que a escola CEMPA/Padre Avelar, com o maior número de alunos, esta localizada na região central do município e que a Escola Municipal Monsenhor José Cotta, localizada na periferia, atende sozinha um número significativo de alunos, ou seja, 39% do total de sujeitos.

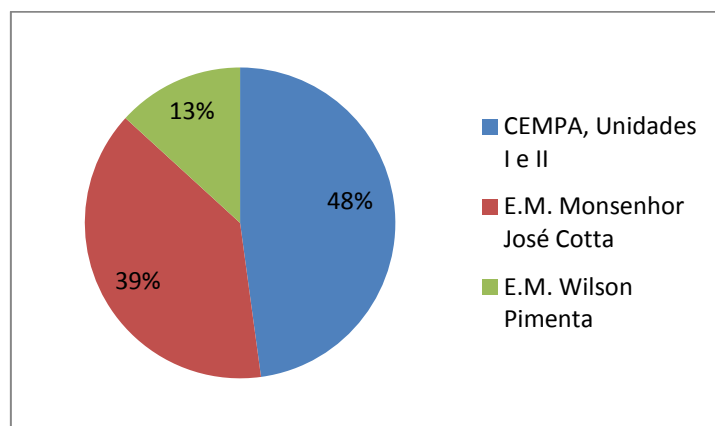


Gráfico 1: Número de aluno da EJA por escola

Uma das principais marcas da comunidade atendida pela EJA é a diversidade: de idades, de experiências, de expectativas. Entretanto, muitas das histórias de vida destes sujeitos apresentam alguns traços em comum, em especial, as marcas da exclusão e das dificuldades de realizar ou mesmo de concluir os estudos. Os dados que apresentaremos a seguir mostram um pouco deste perfil.

Em Mariana, responderam ao questionário 509 sujeitos sendo que destes a maioria, ou seja, 53% possuem idade entre 18 e 30 anos. Uma pequena parcela, embora significativa e que representa 13% dos alunos entrevistados, possuem mais que 41 anos, conforme ilustrado no gráfico abaixo. O que confirma a “juvenilização” (Carrano, 2012) das classes de EJA, também neste município, fenômeno que se repete em todo o país. Os jovens representam uma presença significativa na EJA, em algumas turmas nas escolas investigadas, compondo a quase totalidade de alunos.

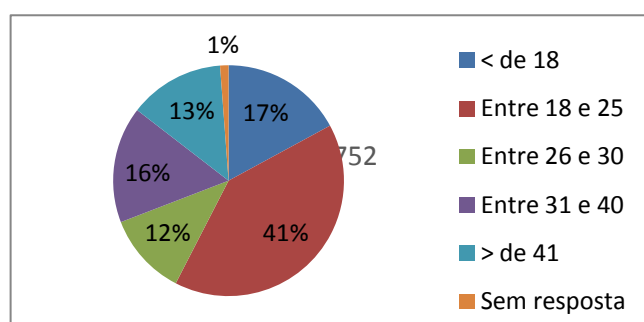




Gráfico 2: Idade

No total de alunos que freqüentam as classes da EJA, participantes desta investigação, 54% são mulheres e 46% são homens, confirmando os resultados de algumas pesquisas que apontam que os homens abandonam mais rapidamente a escola do que as mulheres (Andrada, 1990; Barreto, 1981). Essas pesquisas mostraram ainda que fatores relacionados à segurança física, a responsabilidade com os familiares e os cuidados com o espaço doméstico são aspectos responsáveis pela evasão das mulheres do espaço escolar. É interessante reconhecer que o retorno de jovens e adultos à escola, mesmo com trajetórias distintas começam a apontar para uma igualdade de gênero nas salas de aula. A correlação que buscamos agora, com os questionários é compreender se a maioria das mulheres é mais jovem ou não que os homens, estado civil, ocupação, religião e raça.

Jovens e adultos enfrentam barreiras específicas no acesso à educação e na sua formação, dentre elas a falta de recursos financeiros. Registramos as desigualdades sociais no acesso e permanência na educação básica ao observar o alto índice de pessoas que freqüentam a EJA, em Mariana, e que declararam renda de até 2 salários mínimos, ou seja, 75% dos sujeitos da pesquisa. Os grupos que nunca freqüentaram a escola ou que nela não permaneceram e que hoje ocupam as classes da EJA estão entre as populações de menor poder aquisitivo e que recebem os menores salários, confirmando o fato de que os sistemas educacionais formais tendem a reforçar as desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron: 1970).

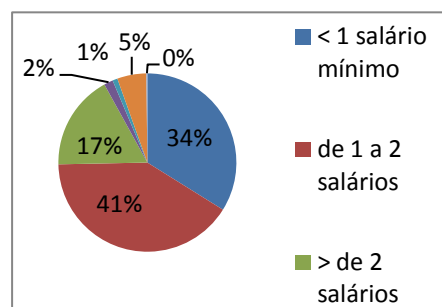


Gráfico 3: Remuneração mensal

Essas desigualdades se refletem também na ocupação declarada pelos alunos da EJA em Mariana. Dentre os 72% que possuem uma ocupação, muitos estão buscando com a EJA manter-se no emprego ou concorrer a uma promoção e até um novo trabalho.

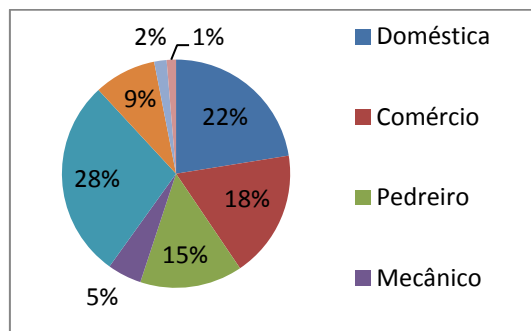


Gráfico 4: Profissão/emprego

Além das informações que caracterizam e localizam os sujeitos-alunos da EJA, os questionários complementados pelas sessões de Grupo Focal trazem questões que nos ajudam a compreender os motivos do abandono e retorno à escola, bem como suas impressões sobre a escola e o ensino oferecido. A maioria desses alunos já esteve numa escola regular e alguns já freqüentaram classes de EJA em outras instituições. O motivo principal que levou estes jovens e adultos a abandonarem os estudos está relacionado ao fato de que as famílias precisavam de ajuda, em algumas situações com o “serviço da roça”, e eles tinham que trabalhar para ajudar nas despesas (92%), sendo que alguns alegaram responsabilidades familiares, como cuidar dos filhos (3%) e outros, ainda, nunca foram à escola porque ninguém obrigava (1%).

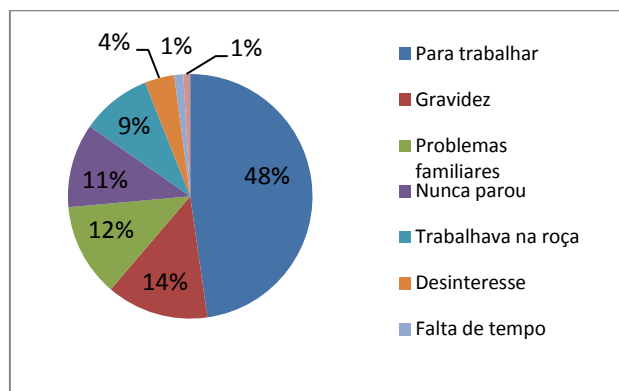


Gráfico 5: Motivos por que parou de estudar

Entre os sujeitos adultos pesquisados com mais de 31 anos, identificamos que a necessidade de trabalhar é apontada como o motivo pelo qual 48% dos sujeitos pararam os estudos ou nunca os iniciaram. Entre as mulheres, a gravidez foi o fator motivador da interrupção da vida escolar, respondendo por 14% das respostas obtidas, depois dos problemas familiares, que foram indicados por 12% das entrevistadas. Identificar as causas da evasão escolar ou da não participação na vida escolar por parte de jovens e adultos são importantes no entendimento acerca da vida desses sujeitos e em ações que garantam sua permanência e sucesso no espaço escolar.

O motivo diferente é que minha mãe tinha muitos filhos, e é o filho mais velho que tem que trabalhar para ajudar em casa, eu tive que parar de trabalhar para ajudar em casa... parar de estudar pra trabalhar, para cuidar da casa da minha mãe, cuidar dos meus irmãos. Nisso, o tempo foi passando né, e comecei a trabalhar fora em casa de família (...) aí não sabia nada. Aí o que aconteceu? Depois veio meus dois filhos e aí piorou, meu marido não queria que eu voltasse a estudar (...) aí o tempo foi passando e agora é a



chance da voltar a estudar, então eu voltei, satisfeita, feliz alegre porque muita coisa melhorou (...) (EMWP 2)^{vi}

Aí depois de parar na roça, e nisso... cuidar dos meus irmãos ... a gente veio pra cidade, continuou a mesma coisa, eu ia pra escola e chegava da escola muito cansada, passava quase a noite toda sentada do lado dela (mãe hospitalizada), e quando chegava na escola eu não tinha assim ânimo para ficar... dentro de classe. Então, parei, tomava bomba e desisti...(EMWP 5)

Para esses, o retorno à escola significam novas possibilidades, representa recuperar um tempo perdido (31% das respostas à questão *Porque procurou a EJA?*), resgatando a imagem de estudante que, no passado, lhes foi negada e que ainda representa um ideal a ser atingido, o que comprovamos pelos 25% que indicaram que querem apenas se formar. O retorno à escola, para essas pessoas, assegura ainda, conforme apontado por Pereira, uma “dupla libertação: a libertação do passado opressor de abandono da escola por exigências do trabalho ainda na infância, para ajudar a família e se manter, e a libertação do presente opressor, em uma sociedade que marginaliza” (PEREIRA, 2012: 11) e discrimina.

“Para aprender a ler, escrever e ajudar os filhos com as atividades escolares, recuperar o tempo perdido”, ou “para manter-se no emprego” ou mesmo “para conseguir um emprego” foram os principais motivos que levaram esses mesmos alunos de volta aos estudos. Cerca de 25% dos participantes desta pesquisa, como já apontado anteriormente, indicam o desenvolvimento pessoal e a vontade de aprender como o fator que os levou a retornarem à escola. Entre os mais jovens, alunos de até 30 anos, o trabalho é o mais importante fator de motivação para este retorno, ou seja, cerca de 47% destes jovens e adultos afirmaram que pretendem conseguir um emprego ou buscam uma melhor qualificação.

Voltei porque eu tive a oportunidade no trabalho de passar para uma profissão melhor, porque eu não tinha o terceiro ano eu fiquei com vergonha de ficar tipo tomando lugar da pessoa que já sabia, não porque eu não me sinto capaz de estar lá porque eles me deram uma oportunidade então eu voltei para escola pra mostrar pra eles que sou capaz e vou me preparar...(EMWP 6)

(...) mercado de trabalho, às vezes até mesmo para ler uma placa, entender o que os outros tá falando e até pra gente ensinar os filhos da gente e as vezes se você não souber como você explica o nome deles. A gente é cobrado né! (EMWP 3)

Esses dados, com os quais iniciamos esta pesquisa, foram utilizados como orientadores para os grupos focais na proposição de pautas de discussão. Com este conhecimento propomos considerar a estrutura e o funcionamento da EJA nas escolas, a organização das turmas, a organização da aprendizagem e sua progressão ao longo do ensino fundamental e médio, a seleção de temas e conteúdos de aprendizagem e a forma como as relações interpessoais se estabelecem dentro da escola e, ao acolhermos esses alunos, discutirmos com base nos conhecimentos produzidos, as condições de permanência dos mesmos nas escolas. Escola/espço que permita, juntamente com seus professores, que eles “encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos” (Brasil, 2006).



Nossos sujeitos-alunos, nesta pesquisa homens e mulheres, trabalhadores e atores num dado contexto social e histórico são, antes de tudo, sujeitos de direitos que, como tais, precisam ser considerados na perspectiva do que é destacado no parecer do Conselho Municipal de Educação, ao se referir a quem são os alunos da EJA:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.” (Minas Gerais/CNE, 2003)

Com essa pesquisa, podemos afirmar que refletir sobre os jovens e adultos que freqüentam a EJA, como eles pensam e aprendem envolve transitar pelo menos por três dimensões para a compreensão de quem são e de seu lugar social: a dimensão representada pela condição de "não-crianças", a de excluídos da escola e a de membros de determinados grupos culturais.

Desta forma, a educação de adultos torna-se mais que um direito: “é a chave para o século XXI”, o caminho para um grande número de jovens e adultos à espera de melhores condições. A EJA é

tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, ela é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça^{vii}.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996, conferem aos municípios a responsabilidade do Ensino Fundamental, e estabelecem que aos sistemas de ensino cabe assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Também cabe a esses sistemas de ensino, viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre os diversos setores das esferas públicas.

Esperamos, com os dados desta pesquisa, auxiliar os municípios que compõem a Região dos Inconfidentes - MG na tarefa de construir programas e projetos que atendam aos sujeitos-alunos da EJA, conhecendo seus interesses e desejos e itinerários formativos, garantindo uma formação para todos e todas, ao longo da vida, promovendo o acesso à cidadania, o despertar do interesse pela elevação da escolaridade e, conseqüentemente, um atendimento mais qualificado para esta modalidade de ensino.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. (1990) O cotidiano de uma escola pública do 1º grau: um estudo etnográfico. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 26-37.
- Arroyo, M. G. (2006) Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares, et. al (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos* (pp.19-52). A Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Barreto, E. S. (1981) Bons e maus alunos e suas famílias. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 84-89.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970) *La reproduction: elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brasil (1988). *Constituição Brasileira*. Lei constitucional de 5 de outubro de 1988.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei 9.394/96. Brasília, 20 de dez. de 1996.
- Brasil (2006). Ministério de Educação. *Cadernos da EJA. Trabalhando com a educação de jovens e adultos. Alunas e alunos da EJA*. Brasília: MEC/SECAD.
- Carrano, P.(2012). *Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance"*. Acesso em 20 de abril de 2013 <http://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>
- CHRISTOFOLI, Maria Conceição P. A sala de aula como espaço rico de aprendizagem ou do óbvio. In SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- Gatti, B. (2005). *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Editora Liber Livro.
- Haddad, S. (Coord.) (2002). *Educação de jovens e adultos (1986-1998)*. Brasília: MEC; INEP; COMPED.
- IBGE. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Consultado em: 12 de janeiro de 2013.
- Luna, S.V de. (1988). O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, 66, 70-74.
- Minas Gerais – CME – (2003) *Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos/CME* – Conselho Municipal de Educação.
- Minas Gerais – SEE –(2011) *Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais*. Lei 19481/2011 de 12/01/2011.
- Oliveira, M. K. de (1999). *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu-MG.



Pereira, J. M. M. (2012). A escola do riso e do esquecimento: idoso na educação de jovens e adultos. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, MG: UFJF, v.16, n.2, set. 2011/fev.2012. 11-38.

SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNESCO.(1997) *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul de 1997.

ⁱ Pesquisa financiada pelo PIBIC/CNPq-UFOP que integra pesquisa mais ampla que envolve os cinco municípios que compõem a 24ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais.

ⁱⁱ - ⁱⁱ A pesquisa envolve todos os municípios da Região dos Inconfidentes, mas pelas limitações do presente evento, selecionamos o trabalho desenvolvido no município em que iniciamos a investigação.

ⁱⁱⁱ - A pesquisa contou com a colaboração de uma bolsista de Iniciação Científica e dos bolsistas do PIBID.

^{iv} Níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental.

^v - Sobre seu uso na educação consultar Gatti, B. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais*. Série Pesquisa em Educação, nº 10. Brasília: Liber Livro, 2005.

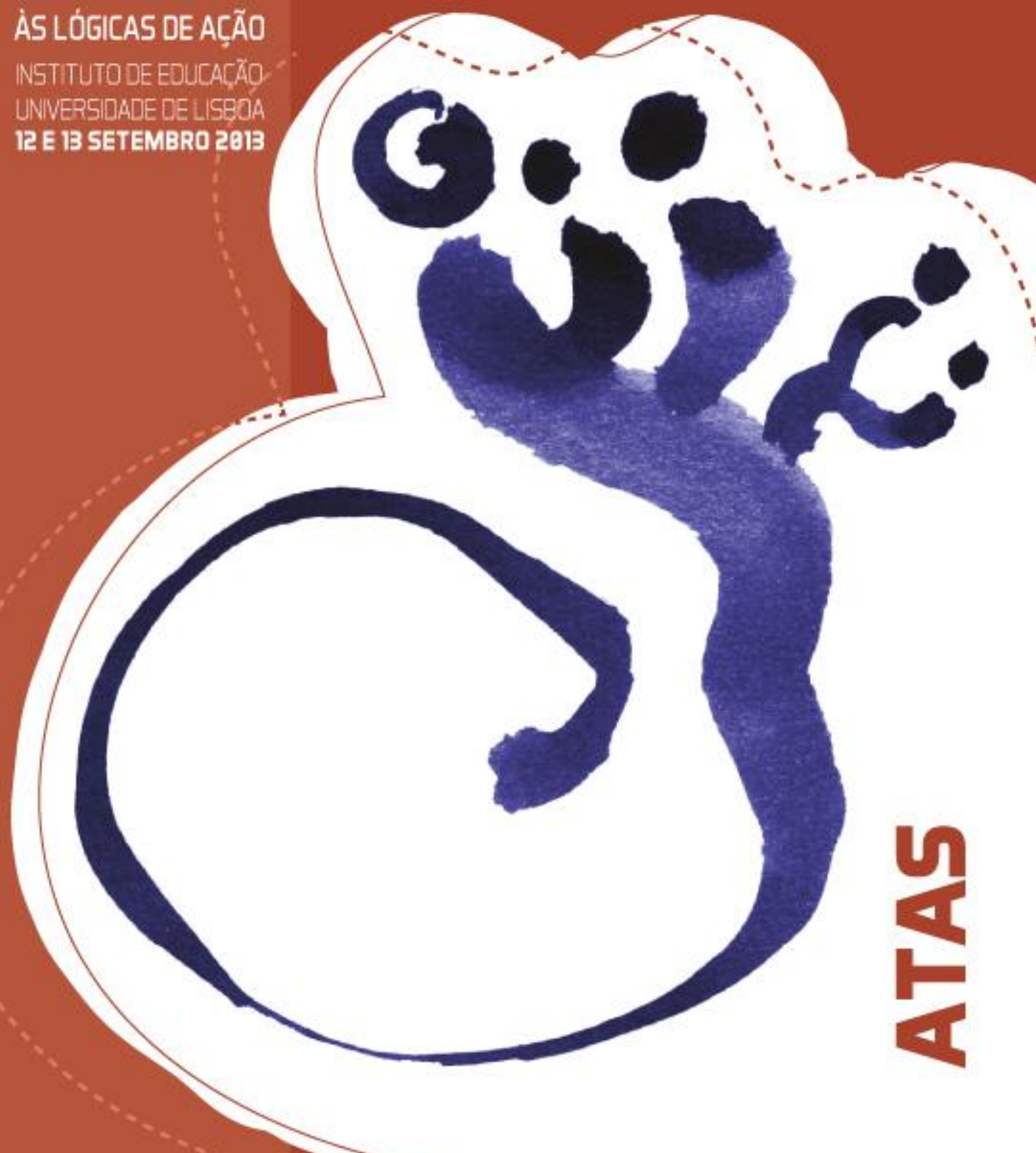
^{vi} - Foram criados códigos para a identificação dos sujeitos participantes das sessões de Grupo Focal.

^{vii} - ^{vii} Trechos destacados da Declaração de Hamburgo sobre a EJA, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos- V CONFINTEA. Julho 1997.

VI SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO

EDUCAÇÃO
TRABALHO
E MOVIMENTOS SOCIAIS

**EDUCAÇÃO
DE JOVENS
E ADULTOS**
DAS POLÍTICAS
ÀS LÓGICAS DE AÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
12 E 13 SETEMBRO 2013



ATAS

VI SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO

EDUCAÇÃO
TRABALHO
E MOVIMENTOS SOCIAIS

**EDUCAÇÃO
DE JOVENS
E ADULTOS**
DAS POLÍTICAS
ÀS LÓGICAS DE AÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
12 E 13 SETEMBRO 2013



Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DE LISBOA

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia