

EF

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.35 n.1



EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

JAN/ABR 2010

Educação & Realidade

v. 35, n.1, jan./abr. 2010

publicação quadrimestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: *Carlos Alexandre Netto*

Faculdade de Educação

Diretor: *Johannes Doll*

Editor-Chefe - *Luís Armando Gandin*

Editores Associados - *Simone Moschen Rickes e Gilberto Icle*

Conselho Editorial

Membros Internacionais: *Ana Amélia Amorim Carvalho – Universidade do Minho, Portugal; António Nóvoa – Universidade de Lisboa, Portugal; Boaventura de Sousa Santos – Universidade de Coimbra, Portugal; Carlos Skliar – FLACSO, Argentina; Daniel Schugurensky – OISE, University of Toronto, Canadá; Gary Anderson – New York University, Estados Unidos; George Yudice – New York University, Estados Unidos; Gustavo Fischman – Arizona State University, Estados Unidos; Jorge Ramos do Ó – Universidade de Lisboa, Portugal; Jurjo Torres Santomé – Universidade da Coruña, Espanha; Inés Dussel – FLACSO, Argentina; Lesley Bartlett – Teachers College – Columbia University, Estados Unidos; Manuel Jacinto Sarmento – Universidade do Minho, Portugal; Maria Eugénia Morais Vilela – Universidade do Porto, Portugal; Stephen Ball – Institute of Education – University of London, Reino Unido; Tristan McCowan – Institute of Education of London, Reino Unido.*

Membros Nacionais: *Alice Ribeiro Casemiro Lopes – UFRJ; Ana Luíza Smolka UNICAMP; Ana Mae Barbosa – USP; Anna Maria Pessoa de Carvalho – USP; Antonio Flavio Moreira – Universidade Católica de Petrópolis; Antonio Joaquim Severino – USP; Aparecida Paiva – UFMG; Cleci Maraschin – UFRGS; Denise Meyrelles de Jesus – UFES; Emilia Freitas de Lima – UFSCar; Fernando Becker – UFRGS; Gaudêncio Frigotto – UERJ; Gelsa Knijnik – UNISINOS; Gilka Girardello – UFSC; Guacira Lopes Louro – UFRGS; João Wanderlei Geraldy – UNICAMP; Leandro de Lajonquière – USP; Lino de Macedo – USP; Lúcia Rabello de Castro – UFRJ; Luciano Mendes de Faria Filho – UFMG; Márcia Tiburi – Univ. Mackenzie; Maria Alice Nogueira – UFMG; Marília Pontes Sposito – USP; Marisa Vorraber Costa – ULBRA; Nadja Hermann – PUC-RS; Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS; Rosalia Duarte – PUC-RJ; Sérgio Coelho Farias – UFBA; Vitor Henrique Paro – USP; Wladimir Antonio Garcia – UFSC.*

Revisão - *Maria Conceição Lopes Fontoura*

Bibliotecária Responsável - *Neliana Schirmer Antunes Menezes*

Produção Visual - *Central de Produções/ FACED/UFRGS*

Projeto Gráfico - *Aldaneia Areias*

Editoração Eletrônica - *Gráfica Ucha*

Atendimento ao Assinante - *Saety Kolas*

Bolsista - *Marília Dal Moro*

Capa - *Vera Lúcia Gliese*

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para:

Educação & Realidade

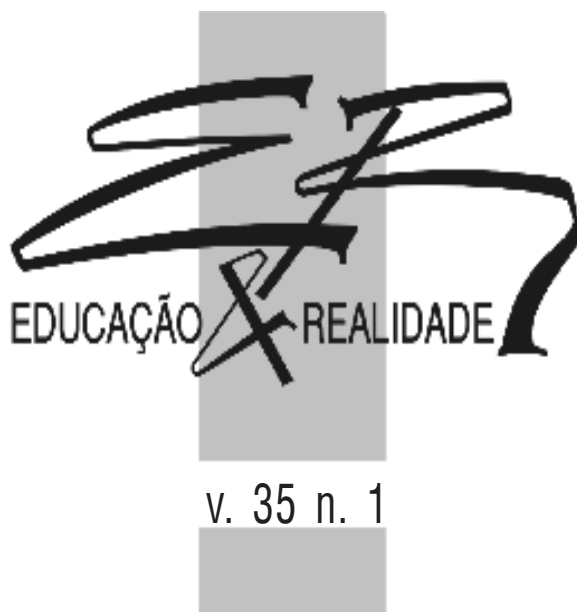
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações:

educreal@ufrgs.br
http://www.ufrgs.br/edu_realidade
Telefone: (51) 3308 3268

jan./abr. 2010

EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Educação & Realidade - v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976-

Quadrimestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985. Semestral de 1986 a 2008.

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de Resúmenes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/ UNAM, México.

IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa. CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9º andar

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (0xx51) 3308 3268

Fax: (0xx51) 3308 3985

e-mail: educereal@ufrgs.br

http://www.ufrgs.br/edu_realidade



v.35n.1

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
Thematic Section: EJA and Professional Education		Seção Temática: EJA e Educação Profissional
<i>Foreword - Trajectories of Education and Work in the Life of Youth and Adults</i>	11	<i>Apresentação - Trajetórias de Educação e de Trabalho na Vida de Jovens e Adultos</i>
Work and Education: a chronical about an ambiguous political and epistemological relation José Alberto Correia	19	Trabalho e Formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua José Alberto Correia
Is Experience Formative? Yves Schwartz	35	A Experiência é Formadora? Yves Schwartz
Work and Subjects of Language Problems Daisy Moreira Cunha	49	Problemas de Trabalho e Questões de Linguagem Daisy Moreira Cunha
Pedagogical and Policy Implications of Youth and Adults Integrated with Professional Education Marise Nogueira Ramos	65	Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional Marise Nogueira Ramos
Between the Social Inclusion and the Curriculum Integration: PROEJA's political and epistemological dilemmas Eliza Bartolozzi Ferreira Edna Castro Oliveira	87	Entre a Inclusão Social e a Integração Curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA Eliza Bartolozzi Ferreira Edna Castro Oliveira
The PROEJA in Construction: facing the political and pedagogical challenges Domingos Leite Lima Filho	109	O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos Domingos Leite Lima Filho
Teaching Science with Technology: a methodological approach in the PROEJA Ernesto Macedo Reis Marília Paixão Linhares	129	Ensino de Ciências com Tecnologias: um caminho metodológico no PROEJA Ernesto Macedo Reis Marília Paixão Linhares



Integrated Education and PROEJA: possible dialogues. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro Maria Margarida Machado Jacqueline Maria Barbosa Vitorette	151	Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro Maria Margarida Machado Jacqueline Maria Barbosa Vitorette
--	------------	--

School, Knowledge and Work: the research on PROEJA at Rio Grande do Sul Naira Lisboa Franzoi Álvaro Moreira Hypolito Maria Clara Bueno Fischer Mauro Del Pino Simone Valdete dos Santos	167	Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul Naira Lisboa Franzoi Álvaro Moreira Hypolito Maria Clara Bueno Fischer Mauro Del Pino Simone Valdete dos Santos
---	------------	---

YAE, Work and Education in Professional Education: possibilities and limits Eliane Dayse Pontes Furtado Kátia Regina Rodrigues Lima	187	EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites Eliane Dayse Pontes Furtado Kátia Regina Rodrigues Lima
---	------------	---

Other Themes

Outros Temas

The Constitution of Teacher Identization in the Municipal net of Education of Porto Alegre Lisandra Oliveira e Silva Vicente Molina Neto	209	O Processo de Identização Docente na Rede Municipal de Porto Alegre Lisandra Oliveira e Silva Vicente Molina Neto
--	------------	---

Literature and Sexuality: visibility and silence in teachers appropriations Andrea Costa da Silva, Vera Helena Ferraz de Siqueira Nilma Gonçalves Lacerda	233	Literatura e Sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes Andrea Costa da Silva, Vera Helena Ferraz de Siqueira Nilma Gonçalves Lacerda
---	------------	--

The Adolescent and his Choices Bela Malvina Szajdenfisz Maria da Gloria Sadala	253	O Adolescente e suas Escolhas Bela Malvina Szajdenfisz Maria da Gloria Sadala
--	------------	---

The Subject in Psychoanalysis and in Education: basis for a therapeutic education Maria Cristina Kupfer	265	O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica Maria Cristina Kupfer
---	------------	---

Science curricula design: analysis of authors' ideological and pedagogical principles Sílvia Ferreira Ana Maria Moraes Isabel Pestana Neves	283	Concepção de Currículos de Ciências: análise dos princípios ideológicos e pedagógicos dos autores Sílvia Ferreira Ana Maria Moraes Isabel Pestana Neves
---	------------	---

Educational Management: interventions in participation and democratic action André Antunes Martins	311	Gestão Educacional: interdições na participação e ação democrática André Antunes Martins
--	------------	--

Os artigos publicados em *Educação & Realidade*, no que se refere a conteúdo, correção linguística e estilo, são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



Editorial

Hannah Arendt delimita três dimensões d'*A condição humana*, em sua obra homônima: o *labor* como atividade necessária à sobrevivência; o *trabalho* como construção de artificios e a *ação* como espaço de pluralidade. O labor seria a atividade que nos possibilita a sobrevivência e nisso não nos diferenciamos dos animais, precisamos laborar para obter alimentos, para manter-nos aquecidos. O trabalho, por sua vez, nos aproxima mais da dimensão humana na medida em que produz algo durável. Por fim, a ação, como constituinte de uma esfera política, plural. A ação remonta a um espaço de compartilhamento de um comum, de co-pertencimento a esse comum, de dele fazer parte e dele tomar parte; refere o local do livre dizer, da livre expressão, é no espaço do comum que se perfaz, com efeito, o espaço do próprio. A liberdade presente na ação não exime, contudo, o *próprio* da responsabilidade sobre o *comum*, isto é, sobre os desdobramentos de sua ação no espaço do *comum*, ainda que indiretamente relacionada. A concepção moderna de trabalho e de ação expressa, todavia, uma cisão entre ação e responsabilidade. É justamente esse hiato instalado

entre o fazer e a responsabilização sobre os desdobramentos desse mesmo fazer, o *leitmotiv* da contundente crítica de Hannah Arendt em sua obra *Eichmann em Jerusalém*.

Labor, trabalho e ação ainda que concebidas por Arendt de maneira complementar, encontram-se apartadas de seu estatuto indissociável pela ordem contemporânea em que vivemos. A relação entre elas, portanto, é cindida pela nossa sociedade. Com efeito, em um mundo cujo azimute é o lucro, a economia sobrepõe-se à ética; o trabalho já não conforma uma dimensão da condição humana, mas o meio por intermédio do qual o fim – isto é, o lucro – pode ser levado a termo. E não é senão no centro desse tipo de discussão que a seção temática que dá título a este volume de *Educação & Realidade*, *EJA e Educação Profissional*, se localiza.

Em que medida o trabalho docente é também ação? Como a Educação Profissional está preocupada não apenas com o trabalho, mas também com a ação? De que maneira estão sendo compreendidas as questões éticas do trabalho? Como fugir do imperativo tecnicista?

Eis como iniciamos o ano de 2010: apresentando justamente uma seção temática que se ocupa desse universo de indagações. Trata-se da discussão sobre Trabalho e Formação, protagonizada, de modo mais específico, pela relação entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, em especial, na análise do PROEJA – *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*.

A seção temática, proposta e organizada pelas professoras Naira Lisboa Franzoi e Maria Margarida Machado, centra-se na apresentação de uma diversidade de textos que juntos confrontam modalidades de análise convergentes em relação ao PROEJA, além de temas e conceitos transversais para a compreensão das relações entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Uma introdução mais apurada e detalhada é feita pelas próprias organizadoras na apresentação da seção.

Como de praxe, a seção temática da Revista vem acompanhada pela não menos central seção intitulada *Outros Temas*: conjunto de textos diversos que encontram guarita ao final deste volume da Revista.

Com o objetivo de manter a diversidade da discussão sobre Educação que é a missão central e a tendência de *Educação & Realidade* nestas décadas de trabalho, essa seção apresenta seis trabalhos que multiplicam os olhares sobre temas muito variados no campo da Educação. O primeiro deles é o artigo de Lisandra Oliveira e Silva e Vicente Molina Neto, intitulado *Processo de Identização Docente na Rede Municipal de Porto Alegre*, no qual os autores discutem, a partir de cinco narrativas de professores de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre, os processos de identificação.

O segundo texto dessa seção é de autoria de Andrea Costa da Silva, Vera Helena Ferraz de Siqueira e Nilma Gonçalves Lacerda e sob o título de *Literatura e Sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes*, analisa, desde uma perspectiva foucaultiana, os sentidos construídos por um

grupo de professores na apropriação de livros literários que tratam da gravidez na adolescência.

Segue-se a ele o trabalho *O Adolescente e suas Escolhas* no qual apresenta-se os processos de escolha na adolescência a partir do campo da Psicanálise. Essa perspectiva possibilita a discussão sobre o conceito de adolescência e suas relações com a Educação. As autoras, Bela Malvina Szajdenfis e Maria da Glória Sadala, friccionam, ainda, a proposta psicanalítica às imposições capitalistas. A partir do mesmo marco teórico, a Psicanálise, Maria Cristina Kupfer, constrói seu texto, *O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a Educação Terapêutica*, no qual discute as diferenças entre a noção de sujeito na Psicanálise e na Educação. A autora investe num percurso desde Aristóteles, Freud e Lacan para propor e exemplificar a Educação Terapêutica.

Como penúltimo trabalho deste volume, temos *Concepção de Currículos de Ciências. Análise dos Princípios Ideológicos e Pedagógicos dos Autores*, de autoria de Sílvia Ferreira, Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves. Nesse trabalho as autoras, ao partir de Bernstein, analisam o Discurso Pedagógico Oficial, veiculado na disciplina de Língua Portuguesa do terceiro ciclo.

Por fim, a seção *Outros Temas*, apresenta o texto de André Antunes Martins. *Gestão Educacional: Interdições na participação e ação democrática* discute a gestão educacional numa perspectiva transversal. O autor mostra que as interdições na gestão escolar não são suficientes para inviabilizar ações democráticas.

Educação & Realidade começa o ano de 2010 desejando, mais uma vez, que a centralidade de tais discussões, por intermédio dos textos que apresenta, possa encontrar nos leitores não apenas receptividade, mas convocá-los a pensar a condição humana de que nos fala Arendt.

Boa leitura.

Luis Armando Gandin, editor chefe
Simone Moschen Rickes, editora associada
Gilberto Icicle, editor associado



Apresentação

Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos

Naira Lisboa Franzoi
Maria Margarida Machado

As políticas educacionais voltadas à escolarização e à profissionalização de jovens e adultos trabalhadores chegam ao século XXI, em meio a um efervescente debate resultante das ações e das políticas implementadas pelo governo federal na área, principalmente após o Decreto nº 2208/97. Esta política combinava a separação entre ensino médio e profissional nas escolas técnicas com um programa de qualificação profissional para desempregados - o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego. As instituições responsáveis por este tipo de ensino, a comunidade acadêmica e os movimentos sociais envolvidos com a questão são incitados ao debate e à proposição de ações.

A presença dos movimentos sociais na educação profissional, em especial as centrais sindicais, já vinha sendo marcada desde a década de 1990, por sua forte atuação no redesenho do PLANFOR, disputando os recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), que, através do Programa, eram postos à disposição da sociedade civil para execução das ações de qualificação, que, regra geral, se constituíam de cursos curtos e de qualificação estrita. Diante da baixa escolaridade dos trabalhadores, propunham, e puseram em prática, outro tipo de formação que buscava conciliar a qualificação profissional, fortemente demandada pelos trabalhadores, na tentativa de ingresso no mercado de trabalho, com elevação de escolaridade.

Essas ações se fizeram acompanhar de um grande movimento, os debates que vinham aglutinando esses movimentos e setores progressistas da comunidade acadêmica. Cita-se, em especial, a série de seminários promovidos pelo IIEP¹ sobre Qualificação Profissional e Elevação de Escolaridade. Em 2002, também por iniciativa do IIEP, pesquisadores de universidades, representantes de órgãos governamentais e sindicalistas reuniram-se, em Santo André, e redigiram uma proposta que deveria subsidiar o governo Lula, recém-empossado, no tocante às políticas de educação profissional. A Carta de Santo André, como ficou conhecida, sugeria, entre outros pontos destacados, a implementação de políticas que aliassem qualificação profissional e elevação de escolaridade para trabalhadores.

Eleito com forte base nos movimentos sociais, em 2002, ao tomar posse, o governo Lula buscou incorporar tais debates e experiências. Uma das primeiras ações da diretoria de Ensino Médio da, então, SEMTEC/MEC foi desenvolver, em 2003, um estudo sobre essas experiências, com a participação de pesquisadores de universidades envolvidos com o tema. Para tanto, deveriam ser mapeadas, registradas e, algumas delas, conhecidas em profundidade. A pesquisa foi conduzida nacionalmente pelo IIEP. Entre as experiências mapeadas, destacam-se os Programas da Escola 8 de Março, para sapateiros, enfermeiros e trabalhadores da indústria de vestuário; o Programa Integrar, da Federação Nacional dos Metalúrgicos da CUT; o ITERRA, Escola do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); as Casas Familiares Rurais, dentre elas uma escola para pescadores; e, o Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que oferecia educação profissional integrada ao Ensino Fundamental, com certificação oficial, que ganhou visibilidade dada sua importância².

Esse movimento inscrevia-se em uma luta mais ampla dos setores progressistas da educação, desde as primeiras discussões sobre a LDB, iniciadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, na defesa de uma educação politécnica. No campo *Trabalho-Educação*, representado em grande parte pelo GT Trabalho e Educação da ANPEd.³ O GT foi um importante protagonista do processo que resulta na promulgação do Decreto 5.154/2004, que procurou recuperar a integração entre ensino médio e ensino técnico, interdita pelo Decreto 2.208 exarado pelo governo FHC.

É também após a Constituição Federal de 1988 que a educação fundamental passa a ser um direito de todos independentes da idade. A obrigatoriedade da oferta de ensino fundamental a todos, prevista também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, consolida a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação básica, constituindo-se numa possibilidade de superação da concepção de oferta aligeirada e compensatória de escolarização que vinha marcando as experiências de ensino supletivo pelo país. Essa nova configuração da EJA traz a possibilidade de aproximação do debate entre Trabalho e Educação e EJA, o que vai resultar na aproximação dessa modalidade de ensino da modalidade de educação profissional (EP).

As trajetórias desses dois campos se fundem numa oferta da educação de jovens e adultos com qualificação profissional, novamente possível após o Decreto nº 5.154/04, e implementada pela rede federal de educação profissional e tecnológica, a partir do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

A retomada da discussão, em âmbito nacional, nos últimos anos sobre a qualificação profissional, trouxe para o campo da EJA uma nova expectativa no que se refere às possibilidades de reconfiguração dos seus currículos. A possibilidade de construção de propostas curriculares de EJA, no ensino fundamental, integradas à perspectiva da formação inicial e continuada de trabalhadores e, no ensino médio, integradas à educação profissional técnica está concretamente amparada no decreto que cria o PROEJA, em que se explicita que “Os cursos e programas do Proeja deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I-ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador [...]”.

O Programa consiste em oferecer educação profissional na modalidade EJA em todas as redes de ensino, em particular nas escolas técnicas federais. Essa política constituiu-se de três ações articuladas: a oferta dos cursos de Proeja, a formação de professores com foco nas duas modalidades, a execução de pesquisas que visam acompanhar as experiências de Proeja em andamento. A formação constitui-se de cursos de especialização *Lato Sensu* e cursos de formação continuada executados pela rede federal de educação profissional e tecnológica⁴ conjuntamente com universidades, em quase todos os estados do Brasil. As pesquisas são fruto do convênio firmado entre Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e CAPES, desenvolvidas em uma rede de pesquisadores, congregando vários estados do Brasil, com equipes constituídas por universidades, CEFETs e IFTs.

Tal convênio tem possibilitado a análise da política “em movimento”, à medida que estabelece uma articulação entre os programas de pós-graduação envolvidos e gestores e professores das escolas que executam o programa, constituindo grupos interinstitucionais de pesquisa. Os grupos de pesquisa envolvem 19 universidades, um CEFET, 10 IFTs um Centro Estadual de Educa-

ção Profissional e Tecnológica e uma unidade do Senac, com seus professores, mestrandos e doutorandos⁵.

A forma de implementação do PROEJA acabou por induzir a um processo fecundo de debate em torno da política e construção deste novo campo teórico-metodológico que nasce da confluência de EJA e EP. Os resultados parciais destas pesquisas têm sido apresentados no GT 9 - Trabalho e Educação e no GT 18 – EJA, da ANPEd, que se debruçam, respectivamente, sobre a educação profissional, dentre outros temas, e sobre a Educação de Jovens e Adultos. Desde 2007, também vêm ocorrendo minicursos e sessões especiais, envolvendo as equipes de pesquisa do convênio Proeja Capes/Setec⁶.

Os grupos de pesquisa vêm se reunindo intra e entre estados para refletir sobre as temáticas envolvidas, entre pares e com palestrantes estrangeiros convidados. Esse movimento acadêmico aliado a pesquisas empíricas, em diferentes estados e em diferentes realidades escolares, tem resultado em uma produção consistente, que contempla diferentes eixos temáticos e referenciais teóricos, mas com recente e, ainda, insuficiente sistematização e, consequente visibilidade.

Este dossiê tem por objetivo oferecer aos estudiosos das áreas de Educação de Jovens e Adultos e de Trabalho e Educação, e àqueles que hoje estão envolvidos com a implementação de propostas políticas de integração entre as duas áreas – nomeadamente o PROEJA –, uma publicação que sistematiza e dá visibilidade à produção acadêmica neste campo de estudos teórico-metodológicos e interdisciplinares, contribuindo para sua consolidação.

Alguns dos autores o fazem de lugares externos ao PROEJA. Inscrevem-se, neste conjunto, os textos de José Alberto Correia, Yves Schwartz, autores estrangeiros convidados para que, à luz de suas pesquisas e elaborações teóricas, nos ajudem a pensar o PROEJA; convergem ao abordar a relação entre a experiência do trabalho e a formação, e também tendo como elemento de análise a linguagem. Correia busca contribuir para a compreensão dos modos como as linguagens e os sistemas de formação lidam com a problemática do trabalho. O autor considera que para que se construa uma cientificidade alternativa com vistas a uma atitude sócio-antropológica e ética, é necessário que as práticas de interpretação/tradução e escuta sejam centrais ao trabalho científico e que o mesmo se deixe permear pelas circunstâncias locais.

Schwartz, um dos fundadores do Departamento de Ergologia da Universidade de Provence, diz que, antes de se perguntar se a experiência é formadora, é preciso redefini-la. Para tanto, percorre a história filosófica do conceito para mostrar a dificuldade da questão. E a partir de tal itinerário, faz emergir algo que denomina “experiência”, em oposição à “experimentação”. Para o autor, o encontro das situações de trabalho nos obriga a devolver um sentido à oposição entre ‘experiência’ e saberes mais formais. De que forma é o interrogante do qual a filosofia deve dar conta? Associada a esta problemática está a dificuldade de colocar a experiência em palavras. É deste ponto que parte Daisy Cunha. Participante da equipe do Projeto CAPES/PROEJA do Estado de Minas Gerais,

apoia-se em outras pesquisas cuja matéria-prima é a escrita de trabalhadores e suas atividades de trabalho, para contribuir com o campo epistemológico. A autora nos convida a pensar o problema da formação do trabalhador através da análise do próprio trabalho, buscando compreender as relações entre tomada de consciência, através da verbalização da atividade em situação de trabalho e o desenvolvimento humano.

Marise Ramos, também, como convidada – não faz parte de nenhuma das equipes de pesquisa –, sem centrar-se no PROEJA, nos ajuda a interrogá-lo, ao trazer a compreensão de que a forma integrada da educação básica com a educação profissional, por si só, não expressa a riqueza, a complexidade e o desafio da concepção de educação integrada que tem como horizonte a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores. Pergunta-se sobre a possibilidade de se tomar os processos produtivos concretos como referência para a elaboração de propostas curriculares integradas.

Os demais textos, de autoria das equipes dos estados, envolvidos nas pesquisas do convênio Proeja Capes/Setec, tratam das investigações que - em cada um deles focam diferentes aspectos políticos e pedagógicos da viabilidade, implementação e implantação do PROEJA.

Eliane Dayse Pontes Furtado e Kátia Regina Rodrigues Lima discutem a articulação entre EJA, Trabalho e Educação, na formação profissional levantando as possibilidades de integração entre as áreas supracitadas, problematizando os pontos de confluência entre as áreas e as possíveis dificuldades e possibilidades para consecução deste desafio, imprescindível para uma formação integral de sujeitos jovens e adultos trabalhadores. Concluem afirmando que o Proeja situa-se entre as iniciativas adotadas para atender, em particular, à população jovem e adulta trabalhadora pouco escolarizada, como uma possibilidade inovadora e desafiadora, o que poderá representar a criação de mais um paradigma no campo educacional, desafio que se apresenta para a modalidade, mediante a oferta de ensino fundamental e médio integrado à educação profissional.

Eliza Bartolozzi Ferreira e Edna Castro Oliveira analisam o contexto político que originou o PROEJA e o relacionam às recentes pesquisas sobre o mundo do trabalho. Os dilemas epistemológicos do PROEJA, destacados na análise, se expressam na categoria integração e as possibilidades de organização do currículo integrado na confluência dos campos da educação profissional e da EJA. O artigo, por fim, adverte sobre o limite da convivência de projetos múltiplos e heterogêneos em sistemas de ensino deficientes estrutural e pedagogicamente.

Domingos Leite Lima Filho apresenta em seu artigo a concepção da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, e discute desafios políticos e pedagógicos para a sua efetiva construção como política pública, partindo das diretrizes e dos princípios norteadores desta política educacional e verificando de que forma a integração proposta é tratada nos documentos normativos do PROEJA. Trata ainda do percurso de implementação do referido

programa no âmbito da rede estadual de educação do Paraná no período 2007/2008, discutindo logros e percalços, possibilidades e limites para que tal programa possa efetivamente constituir-se como política pública.

Marília Paixão Linhares e Ernesto Macedo Reis apresentam a avaliação de uma experiência de inovação curricular no ensino presencial de ciências com uma turma de jovens e adultos, apoiada na metodologia de Aprendizagem Baseada em Casos, no Espaço Virtual de Aprendizagem e na avaliação processual, que tem por objetivo oportunizar a participação dos estudantes em processos de investigação a partir de temas selecionados, favorecendo uma aprendizagem para o trabalho e a cidadania e propiciando o desenvolvimento de atitudes profissionais, capacidade de reflexão e habilidades de cooperação, leitura, escrita e exposição oral. O artigo segue tendo como objeto da análise a evolução das concepções dos estudantes durante a realização de um estudo de caso sobre nanotecnologias, conduzido de forma integrada pelos professores de ciências.

Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro, Maria Margarida Machado e Jacqueline Maria Barbosa Vitorette, buscam retomar conceitualmente o desenvolvimento lógico e histórico da Educação Integrada, a partir de reflexões teórico-práticas desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica e na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com destaque para a concepção de Trabalho como princípio educativo, matriz do campo da Educação Profissional e Tecnológica, numa perspectiva emancipatória, bem como pelo referencial freiriano de Educação de Jovens e Adultos, mediada pelo diálogo e pela construção coletiva de conhecimento. Finalizam este caminho reflexivo destacando a Educação Integrada, na efetivação do Proeja, no que ela representa ao mesmo tempo conceito, experiência histórica e intencionalidade que se faz e se refaz e que faz e refaz os processos educativos empreendidos pela sociedade.

Alvaro Hypólito, Maria Clara Fischer, Mauro Del Pino, Naira Lisboa Franzoi e Simone dos Santos, a partir dos dados de pesquisa sobre a implementação do PROEJA no Rio Grande do Sul, discutem as relações entre saber, trabalho, currículo e exclusão. Concluem os autores que o PROEJA nas instituições federais da rede de Educação Profissional e Tecnológica enfrenta inúmeras dificuldades na sua implantação, mas é ainda uma possibilidade de aprofundamento de experiências educativas dos trabalhadores.

Pode-se dizer que este último é o fio condutor da seção temática apresentada: apontar os limites que se impõem à implementação do Programa, limites esses de todas as ordens, e ao mesmo tempo trazer à tona, através do que se vislumbra em meio às experiências desenvolvidas nos diferentes estados, as possibilidades que se criam para a formação humana dos trabalhadores. É esta a contribuição que pretendemos dar com a presente coletânea.

Naira Lisboa Franzoi é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); professora adjunta da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Maria Margarida Machado é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e do Programa de Pós-Graduação da FE/UFG

Notas

1 Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas.

2 Para detalhes, ver Franzoi et al., 2004.

3 Grupo de Trabalho

Trabalho e Educação da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação.

4 A Lei Ordinária Nº11892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, portanto, a maioria do Cefets passam a se constituir em institutos federais, denominando-se IFTs.

5 Os respectivos projetos de pesquisa podem ser acessados pelo site www.forumeja.org.br/pf.

6 Estes resultados podem ser acessados no site da Anped, no endereço do GT 9

– Trabalho e Educação e do GT 18

– Educação de Jovens e Adultos.



35(1): 19-33
jan/abr 2010

Trabalho e Formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua*

José Alberto Correia

RESUMO - Trabalho e Formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. As relações entre os mundos do trabalho e da formação têm, nas duas últimas décadas, sido objecto de transformações de tal forma profundas, que parecem pôr em causa o papel atribuído a estas duas esferas da vida social nos processos de produção das espacialidades e das temporalidades responsáveis pela estruturação de narrativas pessoais e profissionais relativamente estabilizadas. Este artigo visa propor uma reflexão sobre as relações entre a experiência do trabalho e a experiência da formação, tendo por preocupação contribuir para a compreensão dos modos como as linguagens e os sistemas de formação lidam com a problemática do trabalho, bem como contribuir para a compreensão dos desafios que a perturbação das relações entre a experiência de formação e a experiência de trabalho colocam ao trabalho de formação.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Experiência de trabalho. Formação.

ABSTRACT - Work and Education: a chronical about an ambiguous political and epistemological relation. The relations between the worlds of work and the education have been, in the last two decades, object of very deep transformations in such a way that they seem to put in cause the role attributed to this two spheres of social life in the production processes of the specialties and temporalities responsible for the structure of the personal and professional narratives relatively stabilized. This article aims do suggest a reflection about the relations between the working experience and the educational experience, having as a concern the contribution to the understanding of how the language modes and the education systems deal with the issue of work, as well as contributing to the understanding of the challenges that the disturbance of the relations between the educational experience and the working experience bring to the educational work.

Keywords: Work and education. Working experience. Training.

Introdução

As relações entre os mundos do trabalho e da formação têm, nas duas últimas décadas, sido objecto de transformações de tal forma profundas que parecem pôr em causa o papel atribuído a estas duas esferas da vida social nos processos de produção das espacialidades e temporalidades responsáveis pela estruturação de narrativas pessoais e profissionais relativamente estabilizadas.

Por um lado, a intensa multiplicação de formas *atípicas* de relação com o trabalho e com a relativa cristalização da figura do desempregado de longa duração, parecem por em causa o papel do trabalho como referencial incontornável na definição dos tempos e dos espaços sociais, que tinham assegurado tanto a coesão social, como os processos de negociação identitária. O desenvolvimento de modalidades de formação mais ocupadas com a gestão da precarização do mundo do trabalho, do que com a sua contribuição para a integração social e laboral, questiona, por sua vez, o papel da formação no acesso ao estatuto cívico de cidadão e ao estatuto profissional de trabalhador.

Apesar de ter, em parte, a sua origem na fragilização dos dispositivos de regulação social que, implementados nos países capitalistas ocidentais após a 2ª Guerra Mundial, tinham assegurado durante mais de três décadas uma relativa paz social e a ilusão da possibilidade de compatibilizar o capitalismo com a democracia, esta crise não tem apenas uma dimensão política e institucional. A crise é também uma crise cognitiva, resultante tanto da fragilização dos modos de se pensar a formação e o trabalho, dos modos de se pensar as relações entre os espaços e os tempos de formação e os espaços e tempos do exercício do trabalho, como da erosão dos modos de se pensar as relações entre as experiências de formação e as experiências de trabalho.

O aparecimento das novas tecnologias de fabrico, as potencialidades transformantes de que se diz elas serem portadoras, a associação que, por vezes, se estabelece entre estas tecnologias e o advento de uma sociedade pós-industrial ou pós-moderna, apenas aprofundaram os sintomas da crise, apenas a complexificaram, ou melhor, aprofundaram a perturbação das relações entre as experiências da formação e as experiências do trabalho. Este aparecimento e desenvolvimento não definiu o sentido da crise, tampouco contribuiu para a produção de instrumentos cognitivos mais pertinentes para a interpretar e configurarem o sentido das acções formativas capazes de fazerem desta perturbação uma possibilidade de mudança com sentido.

Neste domínio, como noutros domínios da vida social, encontramos-nos numa situação de défice cognitivo, numa situação em que os instrumentos e os sistemas cognitivos disponíveis parecem mais adequados à reposição de uma estabilidade que se admite ter sido momentaneamente perturbada, do que à invenção de uma instabilidade perturbante e produtora de transformações sociais mais justas.

Este artigo retoma e procura sistematizar algumas problemáticas já analisadas em trabalhos anteriores. Ele não visa propor, de uma forma sistemática, dispositivos cognitivos mais adequados e úteis ao desenvolvimento de intervenções alternativas no campo da formação. Por um lado, pensamos que estes instrumentos são sempre produções colectivas induzidas por contextos políticos propensos à produção de dinâmicas de experimentação sócio-cognitiva e, por outro, é nossa convicção de que não é o conhecimento dos problemas que determina a sua resolução nem o conhecimento dos contextos da acção que determina o seu sentido.

Vamos propor apenas uma reflexão sobre as relações entre a experiência do trabalho e a experiência da formação, tendo por preocupação contribuir para a compreensão dos modos como as linguagens e os sistemas de formação lidam com a problemática do trabalho, bem como contribuir para a compreensão dos desafios que a perturbação das relações entre a experiência de formação e a experiência de trabalho colocam ao trabalho de formação.

O artigo divide-se em quatro partes. Na primeira, debruçar-nos-emos sucintamente sobre a produção histórica das modernas formas de se definir as relações entre experiência e formação, que têm por pano de fundo a problemática da qualificação profissional. Na segunda parte, faremos uma referência breve à actual reconfiguração dos contextos formativos e laborais, legitimada pelo desenvolvimento das ideologias das competências e da empregabilidade. Tendo por referência um conjunto de experiências inovadoras no campo da formação, propomos, na terceira parte, um reequacionamento dos modos como se definem as relações entre trabalho e formação de forma a podermos discernir alguns sinais promotores de futuros desejáveis. Finalmente e sem ter um carácter conclusivo, proporemos uma reflexão sobre as dimensões epistemológicas dos processos de produção de saberes neste domínio que nos permita discernir os contornos de alternativas mais justas.

Estabilidades e mudanças no campo da formação. Autonomia como condição da estabilidade funcional: a formação como um direito social

Nos *trinta gloriosos anos* que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial, a exterioridade constituiu a lógica estruturante das relações espaciais entre formação e trabalho e a linearidade e a sequencialidade, a marca das suas relações temporais. Os sistemas de formação eram simultaneamente anteriores e exteriores aos sistemas de trabalho, sendo a sua articulação funcional assegurada no respeito da autonomia do funcionamento de cada um deles. As determinantes cognitivas dos saberes a ministrar e as determinantes pedagógicas dos modos de assegurar, por duplicação, a sua difusão, estruturavam os sistemas de formação; por sua vez as determinantes instrumentais afirmavam-se como o

referencial dominante da organização dos sistemas de trabalho. Ambos os processos de estruturação obedeceram a um conjunto de pressupostos sustentados numa definição racionalista de experiência em que se enfatiza, sobretudo, a relação individual do sujeito com o seu contexto experiencial. Admitia-se, com efeito, que esta relação é uma relação de exterioridade, uma relação na qual o sujeito é sempre encarado como um produto das experiências que lhe são proporcionadas, não interferindo, portanto, na estruturação das suas próprias experiências de vida.

Desse modo, os sistemas de formação disponibilizavam um conjunto de experiências cognitivas estruturadas em torno de programas de formação pensados, sobretudo, como organização racional de conteúdos e de meios de trabalho manipulados pelos formadores de acordo com um raciocínio no qual a apropriação subjectiva da experiência de formação, isto é, os efeitos do trabalho de formação que se materializam nas competências adquiridas deriva da sua organização objectiva, isto é, das qualidades dos formadores e dos seus instrumentos de trabalho. Os sistemas de trabalho, por sua vez, organizam-se de acordo com um raciocínio semelhante: a sua qualidade também estaria dependente da qualidade dos recursos humanos e materiais disponíveis e da qualidade da racionalidade instrumental que preside a uma articulação *racional* que, por não poder ser produzida pelos próprios recursos, só pode ser induzida do seu *exterior*.

Apesar de não se procurar relacionar directamente os sistemas de formação com os sistemas de trabalho, a verdade é que, neste contexto, a funcionalidade de cada um dos sistemas e a funcionalidade das relações entre ambos apoiou-se na aceitação do pressuposto de que a experiência, tanto de formação, como de trabalho, é pré-formatada, isto é, não se constroí no seu exercício, mas produz-se num contexto cuja organização e sentido é anterior e exterior à vivência da própria experiência.

Compreende-se, por isso que, quer os sistemas de formação, quer os sistemas de trabalho tivessem sido pensados numa linguagem da planificação, só sendo os seus determinantes sócio-institucionais susceptíveis a uma problematização legítima, - quando as suas dimensões organizacionais não asseguravam uma utilização optimizada e maximizada dos recursos disponíveis. Compreende-se, também, que as experiências profissionais fossem encaradas como uma *aplicação cognitiva e instrumental* das formações profissionais, dando lugar a uma concepção de prática profissional na qual o autor da prática é uma entidade difusa que raramente coincide com aquele que pratica. Num contexto social no qual, por outro lado, parece existir uma certa estabilização das relações laborais e uma espécie de crença universal nas possibilidades de crescimento ilimitado tanto dos sistemas de formação, como nos sistemas de trabalho, compreende-se também que a relação com a formação se tenha definido como uma relação de usufruto de um direito de acesso a uma experiência que se supõe poder assegurar uma

ascensão social e profissional; os saberes ministrados no mundo da formação são deste modo coisificados e metaforicamente considerados como uma bagagem e um património que importava preservar na viagem pela promoção social. Compreende-se também que as *gramáticas* científicas dominantes não fossem sensíveis às subjectividades e ao trabalho intersubjectivo e, admitissem que o único actor é um sistema articulado de categorias mais ou menos abstractas. Dir-se-ia, portanto, que se no domínio da gestão das cidades e dos trabalhadores predomina a razão Estadística, no campo da produção das representações sociais cientificamente instrumentadas sobressai a razão estatística.

Nesse contexto político e cognitivo, a *naturalização* de uma noção essencialista de qualificação profissional desempenhou um importante papel ideológico de legitimação das modalidades de definir as relações entre trabalho e formação. Ao instituir-se como a codificação jurídica da definição dos saberes e das disposições éticas necessárias para o acesso aos postos de trabalho, este operador ideológico revelou ser particularmente “eficaz” na ocultação das dinâmicas sociais que promovem esta codificação¹ e, por isso, da relativa arbitrariedade cognitiva da distribuição dos postos de trabalho e das suas condições de acesso. A ancoragem simbólica da qualificação e dos saberes profissionais à razão instrumental, contribuiu também para a aceitação acrítica da dualização dos sistemas de formação em duas vias distintas – formação geral em que predomina a razão cognitiva e - formação para o trabalho em que predomina a razão instrumental – sem que esta dualização fosse imediatamente problematizada como uma hierarquização social das posições no governo das cidades e na organização do trabalho. Na cidade, com efeito, ela insinua a hierarquização das posições entre representantes e representados e num mundo do trabalho fortemente taylorizado ela induz um hierarquização do exercício das funções de concepção e de execução.

A subordinação como condição da mudança: a formação como um dever

A crise económica dos anos 1970 não trouxe uma mudança significativa no modelo cognitivo estruturador das relações entre formação e trabalho: a sequencialidade continuou a ser estruturadora das relações temporais e a exterioridade moldou as relações entre os espaços da formação e do trabalho.

No plano sócio-institucional produziram-se, no entanto, mudanças significativas tanto nas relações entre estes dois campos, como no interior de cada um deles. Na realidade, tanto no mundo da formação como no mundo do trabalho, as preocupações com uma estabilização capaz de assegurar os seus equilíbrios internos e a relativa autonomia de cada um deles, perdeu progressiva-

mente importância relativamente ao peso simbólico atribuído à flexibilização e à mudança tecnológica. A mudança tornou-se, deste modo, a figura retórica em torno da qual se legitimam o aprofundamento de tendências para se subordinar a problemática da formação a uma definição do trabalho em que se enfatizam exclusivamente as suas determinantes técnicas. Ao ser pensada, não tanto como desinstrumentalização dos modelos sócio-técnicos de organização do trabalho, mas mais como precarização e fragilização do vínculo laboral, a flexibilização foi, por sua vez, responsável pelo desenvolvimento de pressões para que o campo da formação se instituisse como um importante dispositivo de gestão desta fragilização abandonando, por isso, as suas funções socializadoras.

Compreende-se, por isso, que as relações subjectivas com o campo da formação se tivessem transformado, dissociando-se da esfera dos direitos reivindicados e referencializando-se à esfera dos deveres, dos deveres de adaptação às transformações tecnológicas dos contextos de trabalho, dos deveres de tudo fazer para não se *envolver* em processos de desqualificação que só conduzem à exclusão profissional e social. No mundo do trabalho, a experiência, por sua vez, tende a adquirir uma conotação negativa; ela é associada à estabilidade e constitui muitas vezes um obstáculo à readaptação profissional, ou torna-se um óbice à reinserção profissional. Apesar de, no campo da formação, se ter atribuído uma importância discursiva à experiência, a verdade é que lhe é atribuído um estatuto ambíguo: ela constitui apenas o ponto de partida para identificação das *necessidades* dos destinatários de uma formação adaptativa e centrada nas suas carências. Estas concepções carencialistas, ortopédicas e adaptativas de formação, apoiaram-se e desenvolveram um conjunto de tecnologias de observação das experiências que, em nome da necessidade de se proceder a uma identificação prévia das necessidades de formação, contribuíram decisivamente para a *naturalização* de uma concepção de experiência decalcada da experiência científica, definida em torno de uma interpretação pragmática na qual o sujeito é sempre produto e não produtor da sua experiência.

A concepção de mudança que sustenta estas concepções de formação, por sua vez, apoia-se num conjunto de pressupostos dentre os quais importava destacar: - a ênfase atribuída às suas determinantes técnicas o que conduziu a que a formação interviesse sempre *a posteriori*, ou seja, fosse encarada como um dispositivo de reposição (ou de substituição) das competências técnicas visando, por vezes, a adaptação psicológica dos indivíduos aos novos contextos de trabalho; - o pressuposto de que a mudança é sempre planificada, ou seja, de que ela para ser eficaz se tem de apoiar numa dissociação entre os seus conceptores e os seus executantes.

Nas modalidades de gestão política das cidades assistimos também a importantes transformações. O Estado, que tinha sido o responsável pela gestão de um projecto social no qual se procurava compatibilizar o capitalismo com a democracia, tornou-se no principal obstáculo ao projecto de compatibilização

entre a mudança tecnológica, a fragilização das relações laborais e a coesão social. O aparecimento do Mercado como uma alternativa simbólica ao Estado é o resultado de uma “crítica artística”² ao Estado e da desqualificação de uma “crítica social”³ que tinha realçado o papel, negativo, que o Estado tinha desempenhado na reprodução e agravamento das desigualdades, injustiças e sofrimentos sociais. A centralidade *narrativa* que se atribuiu ao actor, ao actor autodeterminado e estrategicamente motivado, tanto nas gramáticas políticas como nas científicas constitui apenas a face mais visível desta mistificação do Mercado.

Importava, para concluirmos, realçar que, num primeiro momento, a subordinação da formação à definição instrumental do trabalho – legitimada pela noção de competência – não significou que o Estado se tivesse afastado do campo da formação. Retoricamente, a formação continuou a ser pensada como um *bem comum* a ser ministrada por um serviço público que agora se estrutura numa lógica de parceria público/privado. Este *bem*, no entanto, já não é encarado como o usufruto de um direito de cidadania que poderia assegurar uma promoção social e laboral, mas antes como um dever, quando muito como um garante, como uma protecção da manutenção de posições sociais e laborais ou como garante, mais ou menos eficaz, dos processos incontrolados de desqualificação e exclusão social.

Sabemos que a utilização indiscriminada da noção de empregabilidade, a partir da segunda metade da década de 90 do século XX, não trouxe mudanças significativas no discurso político e científico. Este processo foi, no entanto, acompanhado por importantes transformações da estrutura sócio-institucional do campo da formação e das relações que ele mantém com o trabalho que, entretanto, foi objecto de um intenso processo de desregulação e de precarização.

Do ponto de vista simbólico, a noção de empregabilidade associou cada potencial excluído ao imperativo social de se comportar como um empresário que, mesmo em situação de desemprego, deve cuidar e melhorar as suas competências cognitivas e motivacionais num mercado de oportunidades oferecidas, trocadas ou vendidas pelo campo da formação. A empresarialização da formação foi, por outro lado, acompanhada por uma pedagogização incontrolada de um campo que é particularmente permeável ao uso indiscriminado dos operadores discursivos do *Novo espírito do capitalismo* (Boltanski; Chiapello, 1999), a saber: o projecto, a autonomia, a flexibilização, a leveza, bem como, evidentemente, a avaliação e a responsabilidade individual

Assistimos, por isso, a uma mercantilização desse campo que, já não está apenas subordinado instrumentalmente ao funcionamento da economia capitalista, mas que, simbolicamente, também deverá respeitar as regras de distribuição do mercado capitalista.

Para uma semântica da formação num contexto de interpelação das relações entre trabalho e educação

De uma forma sintética poderemos dizer que as relações entre educação e trabalho e entre educação e cidadania foram marcadas por uma forte ambiguidade que adquiriu configurações distintas em momentos históricos diferentes. Num primeiro momento, esta ambiguidade traduziu-se por uma dissociação entre educação para a cidadania e educação para o trabalho, sendo que actualmente se assiste a uma subordinação, simbólica e institucional, da educação para a cidadania relativamente às lógicas instrumentais da educação para o trabalho.

Essas duas definições subentendiam a existência de conexões relativamente estáveis do campo da formação e do campo do trabalho e das relações entre eles. A partir da segunda metade da década de 80 do século passado, elas tenderam a definir-se num registo da instabilização que questionou fortemente as fronteiras dos campos e a temporalidade sequencial que definia as suas relações. Por um lado, a formação que tinha sido encarada como um espaço e um tempo exterior e anterior ao trabalho, começou também a imiscuir-se nos contextos de trabalho, complexificando e perturbando as relações entre estes dois mundos. Por outro lado, a formação tendeu a deixar de ser definida como um instrumento de promoção social e/ou profissional para se envolver na gestão do desemprego e na criação de um espaço híbrido entre a exclusão e a inclusão social, no qual, por vezes, a entrada na formação constitui, já não a oportunidade de qualificação, mas a antecâmara para a desqualificação. Finalmente, o reconhecimento da impossibilidade de assegurar centralmente uma relação estável entre os fluxos de saída dos sistemas de formação e os fluxos de entrada nos sistemas de trabalho, foi acompanhada por uma revalorização do *local* como instância de gestão das relações entre formação e trabalho sem que daí resultasse uma revitalização das redes locais de sociabilidade. Encarado como a escala mais adequada à gestão das questões sociais, como o “espaço geográfico” em que se concentram as contradições das sociedades capitalistas, o “local redentor” foi objecto de um intenso processo de desqualificação e degradação no qual estão ausentes as suas potencialidades na produção de sociabilidades “densas” e alternativas (Correia; Caramelo, 2004).

A proliferação de formas híbridas e transestatais de promover a formação e de a articular com o trabalho, e a promoção incontrolada da flexibilidade, constituem as características mais marcantes do actual contexto histórico no qual a incomunicabilidade entre os mundos do trabalho e da formação e a subordinação deste àquele, deu lugar à perturbação, à incerteza, à interferência e à promiscuidade.

Não nos debruçaremos sobre os efeitos destas perturbações nem sobre o sentido da sua evolução. Para configurarmos alternativas neste domínio interessa-nos, antes, realçar que estas transformações possibilitaram também a criação de espaços de experimentação social, que nos permitem pensar teoricamente o mundo do trabalho como o espaço de exercício de uma cidadania

participativa, e de encarar o mundo da formação como um dispositivo de qualificação e de promoção de colectivos de trabalho potencialmente promotores de uma cidadania no trabalho.

Na realidade, essas experiências inserem a formação numa acção estratégica e comunicacional de transformação dos conteúdos e dos contextos do trabalho que, apesar de ser marcada pela imprevisibilidade, não se apoia nas técnicas racionais de gestão previsional que estruturam as concepções ortopédicas de mudança técnica do trabalho e as concepções de formação a elas associadas; elas enfatizam, particularmente, a produção de relações sociais densas e diversificadas que permitam melhorar as performances dos sistemas de trabalho, aperfeiçoando as suas performances comunicacionais. Por outro lado, estas experiências não só valorizam lógicas transversais que transcendem às lógicas inscritas nas especializações e nos saberes disciplinares, como promovem também articulações originais entre as formas escolares de apropriação de saberes e as aprendizagens experienciais em que se valoriza sobretudo as valências formativas do exercício e das experiências de trabalho. Finalmente e apesar de se estruturarem na lógica da *terapia organizacional*, ao interferirem directamente nas relações formação/trabalho/emprego, elas não encaram esta terapia como uma reposição de uma *harmonia perdida*, mas como um espaço de gestão de uma conflitualidade que envolvendo uma pluralidade de actores, lógicas de acção e ordens justificativas, estas inovações inserem-se também num processo de recomposição de competências identitárias em que o *sentido* do trabalho desempenha um papel essencial.

Essas modalidades inovadoras de articular formação e trabalho retomam, complexificando, algumas das perspectivas que, no campo da Educação de Adultos, se desenvolveram com o propósito de vincularem este campo ao exercício da cidadania, por oposição à sua subordinação aos valores instrumentais do trabalho. Por um lado, elas atribuem uma forte centralidade ao trabalho sobre as experiências produzindo uma definição positiva dos destinatários da formação aqui considerados como indivíduos experientes e não como seres carentes; o trabalho de formação é por isso um trabalho de explicitação das narrativas profissionais considerado imprescindível à construção narrativa do sujeito e, portanto, à sua conscientização. Por outro lado, admite-se que as dinâmicas formativas não são inteligíveis tendo exclusivamente em conta o trabalho dos formadores ou as qualidades do sistema em que se integra este trabalho, já que a formação é encarada como um dispositivo, como um *acontecimento* inscrito numa rede heterogénea de elementos, dinâmicas e temporalidades que, em larga medida, escapam à intervenção dos formadores. Encarada como dispositivo e não como sistema, a formação não é, por isso, conceptualizada como uma mera sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo. Ela é, como realçamos, um acontecimento que deve ser capaz de modificar o sentido da evolução em que se inscreve, de gerar novas coerências que não podem ser deduzidas a partir de uma lei determinista.

Concebida como um verbo reflexo que se conjuga no plural, a formação é portadora de um conjunto de desafios epistemológicos e institucionais. Como realça, Guy Berger (1991), ao questionar as concepções “domésticas” de educação assentes na previsibilidade, ela questiona as teorias científicas do tipo objectivista e factual; ao favorecer, por outro lado, “[...] a erupção, a invasão da história individual, do sujeito enquanto sujeito, da forma como o indivíduo se pensa a si mesmo, no seu futuro e no seu desenvolvimento, [...] (ela) desloca as práticas institucionais, que eram essencialmente práticas de verificação e de controlo de saberes formais, para o domínio das interrogações sobre o sentido, sobre o valor de um percurso, através da consciência que o indivíduo tem deles” (Berger, 1991, p. 243).

São estes desafios epistemológicos que ocuparão a última parte da nossa reflexão.

Contributos para uma epistemologia das alternativas

Para concluirmos a nossa reflexão, debruçar-nos-emos mais directamente no campo epistemológico, ou seja, ocupar-nos-emos na explicitação dos contornos de epistemologias alternativas capazes de reconfigurarem uma nova cientificidade no campo da formação. A atenção que iremos prestar a estas determinantes epistemológicas não visa despolitizar a produção científica neste campo, mas procura antes contextualizá-la politicamente de forma a poder contribuir para a construção de políticas cognitivas alternativas. O cognitivo no campo da formação tem, portanto, uma dupla contextualização política: ele é politicamente contextualizado pela natureza dos saberes e das relações com o saber que circulam no seu interior, mas ele é também assumido politicamente como processo de produção de relações sócio-cognitivas politicamente enformadas. A politização da produção científica não se confunde, assim, com a aceitação do pressuposto ingénuo de que um conhecimento mais ajustado da realidade seria necessariamente mais comprometido politicamente com a sua transformação porque seria revelador das injustiças sociais ou forneceria instrumentos mais eficazes para a sua transformação. Ele deverá, antes, reconhecer a existência de uma forte indeterminação entre as narrativas sócio-educativas “justas” porque se estruturam com preocupações relacionadas com a definição de justiça educativas e sociais e as narrativas científicas que, por se estruturarem por preocupações relacionadas com a verdade, seriam ajustadas à realidade (Correia, 2001, 2004). Ambas as narrativas são construtoras da realidade e, portanto, participam na sua produção e reprodução, atribuindo qualidades aos seres e às suas relações que não preexistem a este processo de construção narrativa da realidade. Sabemos que até meados da década de 80 do século passado este processo de atribuição das qualidades aos seres, tanto no campo político como no campo cien-

tífico, se estruturou em torno de um conceito de representação. No campo político, a representação era assegurada pelos dispositivos de democracia e o estatuto do cidadão estava dependente de uma investidura jurídica que os tornava representáveis por macroatores sociais; a cidade organizava-se em dois mundos – o mundo dos representantes e o mundo dos representados –, em que se supunha que o primeiro era o espelho do segundo. Os aparelhos estatísticos e as macrocategorias da análise estatística asseguravam uma representação cognitiva que negava a pertinência cognitiva da singularidade dos seres e das suas subjectividades. O acordo obtido nesta construção representacional da realidade subentendeu, por isso, a existência de um acordo entre uma razão estadística e a razão estatística construídas na descontextualização dos mundos da vida dos actores sociais. A *neutralidade* como valor supremo da intervenção estatal prolongou-se, por isso, com um modo objectivo de categorizar e de classificar os seres legitimada pela afirmação acrítica das potencialidades epistemológicas do olhar distante.

A ênfase que hoje se tende a atribuir aos microatores e às suas produções estratégicas, constitui, no plano cognitivo, uma das consequências do reconhecimento das limitações analíticas da noção de representação como dimensão estruturante tanto dos discursos que procuram ser ajustados à realidade como daqueles que a procuram ajustar a determinados critérios de justiça. O apregoadado regresso do actor ao campo da produção científica é, com efeito, concomitante do aumento exponencial do absentismo eleitoral – que parece preocupar mais o mundo dos representantes do que o dos representados – da progressiva incorporação das lógicas oriundas do mundo mediatizado do mercado das opiniões como regras estruturante dos processos de qualificação e desqualificação dos representantes e da consequente transformação das lógicas da representação em lógicas que já não se dirigem para cidadãos participativos mas para audiências mais ou menos passivas. Ora, se admitirmos como Foucault que “[...] a palavra é acto de ‘tradução’ e que ela tem o privilégio perigoso de mostrar, ocultando” (1997, p. 13), ter-se-á de reconhecer que estas duas formas de definir a cientificidade no campo da formação partilham um conjunto de pressupostos que não as distingue substancialmente no que diz respeito ao trabalho de ocultação por elas produzidos. Ambas naturalizam a forma escolar como forma legítima de se pensar a formação, ambas admitem que a escola e os bens culturais constituem bens comuns inquestionáveis reduzindo o problema da escolarização ao problema do acesso alargado a este bem, elas não realizam um trabalho de aprofundamento da erosão das categorias escolares, mistificando a definição jurídica dos seres ou naturalizando a ideia do actor autodeterminado e descontextualizado, habitado por uma razão estratégica que Adam Smith considera ser o ideal-tipo do cidadão que habita a sociedade de mercado. O pressuposto de que o conhecimento é condição prévia da acção naturalizou e legitimou o paradigma do progresso e da objectividade como enquadramento desejável do trabalho científico.

Ora, as alternativas epistemológicas a construir neste domínio só se podem apoiar num trabalho de complexificação do educativo que, para ser crítico e emancipatório, deve promover a crítica e o reconhecimento dos limites dos seus próprios pontos de vista e sistemas cognitivos, bem como a crítica da epistemologia do progresso da ciência e de uma concepção de trabalho científico que pensa o seu desenvolvimento em função da sua contribuição progressiva para a elucidação de um objecto que lhe preexiste.

A credibilidade deste trabalho de produção narrativa da realidade não depende, portanto, da sua capacidade em produzir *narrativas científicas* capazes de anularem as controvérsias, mas, antes, das suas potencialidades na produção e explicitação de dissensos e de controvérsias num campo em que nenhum artefacto metodológico é capaz de estabilizar a distinção entre factos e opiniões. Este paradigma alternativo vincula-se, portanto, a uma epistemologia da controvérsia em que a impossibilidade de produzir discursos factuais que se oponham às opiniões, constitui uma vantagem epistemológica acrescida.

O reconhecimento da impossibilidade de estabilizar a distinção entre o mundo dos factos e o mundo das opiniões, ou melhor, o reconhecimento de que esta estabilização é de natureza metodológica e envolve uma simplificação que priva o formativo da sua complexidade ontológica, implica que se atribua uma importância acrescida à construção *narrativa* da realidade e, portanto, que se admita que o trabalho com as *narratividades* constitui a dimensão estruturadora da acção investigativa. Trata-se, no fundo, de reabilitar e de incorporar no campo da cientificidade uma tradição da crítica literária e do mundo da ficção que se exprime pela atribuição de uma legitimidade epistemológica consistente aos discursos e às ordens argumentativas, situando-os num espaço de intertextualidades no qual as provas e os textos com pretensão à verdade gozam de uma pertinência cognitiva semelhante aos argumentos e aos discursos com pretensão à justiça. As relações que, neste espaço, se estabelecem entre as “narrativas científicas” e as *narrativas profanas* não são, no entanto, relações de continuidade – como é afirmado por algumas correntes da investigação-acção - nem relações de oposição tal como é preconizado pelas correntes positivistas mais duras. São antes relações tensas, de complementaridade contraditórias, inscritas num espaço argumentativo heterogéneo.

Esse paradigma alternativo, que define também os contornos paradigmáticos da postura ética e política de uma cientificidade atenta ao agir comunicacional, não se constrói, portanto, em torno de uma epistemologia da observação, seja ela uma epistemologia do olhar distante e neutral ou a de um olhar próximo e implicado. Neste caso, procura-se desenvolver uma epistemologia da escuta, na qual as problemáticas da explicação e/ou da implicação se subordinam à problemática da argumentação e da objecção.

A ênfase atribuída à acção comunicacional como uma das dimensões estruturantes do paradigma da complexificação, embora constitua uma opção ética de reconhecimento da cidadania epistemológica das *narrativas profanas*,

é também uma opção que envolve a estrutura dos instrumentos cognitivos que suportam o trabalho de investigação.

Ao contrário do(s) paradigma(s) da simplificação em que, o privilégio acordado ao trabalho de purificação metodológica conduziu a uma espécie de naturalização da forma escolar de definir a formação, o paradigma da complexificação deverá apoiar-se na impureza e vincular-se a uma epistemologia da mestiçagem atenta à hibridez dos instrumentos cognitivos e dos objectos, atenta, portanto, às categorias e aos sujeitos-objectos que, não só transgridem a divisão disciplinar do olhares científicos, como violam, ainda, a distinção entre o escolar e o não escolar, entre o educativo e o não educativo ou entre eles e o mundo do trabalho.

Da mesma forma que se vincula a uma definição política da educação na qual se enfatiza sobretudo a construção argumentada da cidade educativa como bem comum, este paradigma alternativo constrói os seus sujeitos/objectos de investigação nos espaços e tempos sociais estruturados em torno da produção discursiva da realidade. Compreende-se, por isso, o realce conferido a uma epistemologia da escuta que favorece uma aplicação hermenêutica das narrativas científicas, isto é, uma aplicação em que estas narrativas não se sobrepõem às *narrativas profanas*, mas desempenham, antes, um importante papel mediador, imprescindível à produção de um envolvimento numa auto-reflexibilidade partilhada.

Apesar da investigação não oferecer “[...] por si própria nenhuma orientação concreta para resolver as tarefas práticas já que não é informativa nem imediatamente prática” (Habermas, 1997, p. 19) nem ter por função propor uma teoria normativa para acção, ela oferece, no entanto, “[...] o fio condutor para reconstruir o tecido das discussões onde se formam simultaneamente as opiniões” (Habermas, 1997, p. 19) e as deliberações que constituem o fundamento de um poder democrático auto-reflexivamente construído e partilhado.

Apesar de não se diluírem nos saberes práticos, os saberes produzidos neste trabalho de investigação não apresentam uma estrutura cognitiva qualitativamente diferente daqueles: têm ambos uma *forma reflexiva* - são um saber sobre o outro, mas também um saber sobre si -, são ambos *saberes interiorizados* - são forjados e forjam personalidades, ou seja, “tornam-se parte integrante da nossa personalidade” (Habermas, 1987, p. 207) -, ambos são *saberes globalizantes*, porque integram reflexivamente meios e fins como elementos estruturadores de formas de vida que se constroem e se reconstróem, que se estabilizam e instabilizam na interacção.

A permeabilização do trabalho científico às circunstâncias locais, o reconhecimento da centralidade das práticas de interpretação/tradução e escuta, constituem referentes imprescindíveis à construção de uma cientificidade alternativa, que viabilize a construção de uma atitude sócio-antropológica e ética em que a cientificidade crítica constitui, como realça Latour, não um fim, mas um “[...] recurso, numa competência entre outras, numa gramática das nossas indigações” (Latour, 1999, p. 65) que visa explicitamente aprofundar o

contributo da formação para a construção de uma ordem social mais emancipatória, mais democrática e participativa e mais atenta ao combate às injustiças às desigualdades e às injustiças sociais.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em novembro de 2009.

Notas

* Foi mantido o português de Portugal

- 1 Refiro-me às dinâmicas sociais e à correlação de poderes que, no contexto da contratação colectiva do trabalho, se estabelecem entre patronato, sindicatos e Estado e que, mais do que as determinantes cognitivas ou instrumentais, configuram as qualificações profissionais.
- 2 Referimo-nos às críticas feitas ao Estado onde se realça sobretudo a sua intervenção burocrática e homogeneizante que inibe a expressão das iniciativas e expressividades individuais.
- 3 A crítica social ao Estado põs essencialmente em realce o seu papel na produção e reprodução de hierarquias sociais e das relações de poder a elas associadas.

Referências

- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **Le Nouvel Esprit du Capitalisme**. Paris: Gallimard, 1999.
- CORREIA, J. A. A construção científica do político em educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.15, 2001.
- CORREIA, José Alberto. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo: UVRS, 217-246, 2004.
- CORREIA, José Alberto; CAMELO, João. Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 20, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Naissance de la Clinique**. Paris: PUF, 1997.
- GERBER, Guy. A experiência pessoal e profissional na certificação dos saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. **Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional**. Porto: GETAP, 1991.
- HABERMAS, J. **Logique des Sciences Sociales et Autres Essais**. Paris: P.U.F, 1987.
- HABERMAS, Jurgen. **Droit et Démocratie**. Paris: Gallimard, 1997.
- LATOUR, Bruno. **Politiques de la Nature**: comment faire entrer les sciences en démocratie. Paris: Ed. La Découverte, 1999.
- WALLERSTEIN, I. **Para Abrir as Ciências Sociais**. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais, Lisboa: Europa América, 1996.

José Alberto Correia é professor catedrático e pesquisador do Centro de Investigação e Intervenção educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal.
E-mail: correia@fpce.up.pt



A Experiência é Formadora?

Yves Schwartz

RESUMO – A experiência é formadora? Este texto interroga-se sobre a função formadora da experiência e propõe uma série de questões, entre elas, o que é a experiência? Trata-se de formar aquele que *faz* experiência ou aquele que não tem esta experiência? Formar para fazer o quê? Como fazer *falar* a experiência? Qual é a articulação possível entre o polo do saber formal e aquele da experiência? O autor aborda essas questões problematizando a história filosófica do conceito de experiência. Essa passagem pela filosofia indica que é preciso pensar outra coisa, além disso, que foi pensado até o momento como *experiência*, para poder dar um sentido à questão de saber se ela é formadora.

Palavras-chave: **Ergologia. Saber. Experiência. Trabalho. Educação.**

ABSTRACT – Is experience formative? The article questions the philosophical heritage about the concept of experience; it discusses the function of the experience in educational process analyzing the question of the *academic knowledge* as well as those acquired in other social off-school activities, at work – for example, where we can find several so called *invested knowledge*.

Keywords: **Ergology. Knowledge. Experience. Work. Education.**

Introdução

Este texto é produto de uma intervenção no *Institut Régional d'Administration de Bastia* (março/2003), a pedido de Christian Chauvigne (ENSP, Rennes), responsável pelo seminário de formadores da *Réseau des Écoles de Service Public*¹. O registro da intervenção foi transcrito para compor os anais do evento e o número especial da revista *Education Permanente*. O texto que segue é, portanto, uma versão um pouco retrabalhada dessa intervenção inicial. Agradecemos a cooperação da *Réseau des Écoles de Service Public* e da revista *Education Permanente*.

A questão da Validação dos Saberes Adquiridos pela Experiência (V.A.E.)² aparece atualmente como um questionamento bastante específico de um período que deseja ser conhecido como pós-taylorista no que se refere às formas de governo do trabalho. Esse movimento desenvolveu-se há uns vinte anos, ao mesmo tempo em que a gestão dos recursos humanos, as direções de projeto, o que chamamos de *lógicas competências* ou *mudança qualificação – competências*, a Validação dos Saberes Adquiridos Profissionalmente antes de chegar atualmente a V.A.E. Esse movimento foi acompanhado de trabalhos, numerosos e importantes, em torno do que concernem os saberes *implícitos, tácitos, informais*. Mas, doravante, por detrás desse consenso mais ou menos adquirido quanto ao reconhecimento da experiência na atividade do trabalho, se colocam um ou vários problemas muito complicados e que questionam as estratégias de formação.

Interrogar-se sobre a função formadora da experiência remete, ao menos previamente, a um duplo problema: o que é a *experiência*? De que falamos? Formar quem? Qual é a pessoa que vislumbramos, quando dizemos que a experiência forma? Formar a pessoa que *faz* experiência ou formar aqueles que não têm essa experiência? E formar para fazer o que? Por exemplo, a experiência forma as pessoas nas situações de trabalho e as conduz, digamos, a ser mais *eficazes*? É um primeiro sentido. A experiência é formadora (desde que tenhamos condição de poder refletir sobre ela) pela contribuição que traria à formação profissional e a formação contínua? É um segundo sentido. São dois níveis diferentes de problemas com uma questão central entre eles: como fazemos *falar* a experiência? Como a colocar em palavras?

Para que a questão do papel formador da experiência tenha um sentido, é preciso que levantemos uma oposição, quer dizer, uma oposição e uma continuidade, uma possibilidade de articulação entre, de um lado o que poderia ser saberes, conhecimentos, no polo, digamos, mais formal, acadêmico, que podem se transmitir pelos conceitos, e em seguida algo que tenha igualmente a dimensão de um saber, do lado da experiência, mas que não teria o mesmo estatuto. É preciso, portanto, poder chegar a definições que preservariam esses dois polos dos conceitos de experiência, de formação, de competência. Se eles não são realmente diferentes, a questão *a experiência é formadora?* desemboca numa tautologia. E, se são radicalmente diferentes, um não pode *formar* o outro.

Podemos detalhar isso sob forma de três problemas: 1) por que o conceito de experiência³, que finalmente é tão rico, do ponto de vista cultural e filosófico, tornou-se, progressivamente, um conceito que eu chamaria de *insípido*, que não é muito significativo? Ele regressou, creio, como noção importante e isso não nos convém, se queremos refletir a questão sobre a qual nos pediram para meditar; 2) se novamente atribuimos valor à experiência, sob que forma ela existe em nossas cabeças e em nossos corpos? 3) Levando em consideração o ponto precedente, qual articulação é pensável entre o pólo do saber formal e aquele da experiência? Para ilustrar imediatamente essa dificuldade, suponhamos que a experiência se capitalize do lado do inconsciente e do corpo, isso constitui um problema para que ela possa se rearticular sobre programas de formação.

O segundo problema é extremamente delicado, pois remete às dificuldades que estão em parte insolúveis, exceto se resolvermos, desde agora, o problema das relações entre *alma e corpo*, entre o consciente e o inconsciente, o saber o que é a inteligência, a memória, a natureza e a cultura: há aí uma massa de saberes convocados, sem hierarquia *a priori*. É uma questão que devemos trabalhar, pois é extremamente complicada e ninguém, do meu ponto de vista, tem resposta definitiva.

Abordarei inicialmente um primeiro ponto, uma visão a partir da história filosófica do conceito de experiência, antes de colocar a questão propriamente dita: em que ela pode ser formadora atualmente? Penso, com efeito, que é importante percorrer esse breve itinerário no patrimônio intelectual, se queremos compreender a dificuldade mesma da questão. A filosofia deu um papel maior a esse conceito de experiência e, atualmente, num certo sentido, esse patrimônio nos leva mais ou menos a impasses. Essa passagem pela filosofia nos diz: é preciso pensar outra coisa do que a que foi pensada por *experiência*, para poder dar um sentido a questão da experiência formadora.

Experiência no patrimônio filosófico: *aporias*⁴?

Encontramos, em Platão, a origem de duas linhas essenciais quanto ao lugar da experiência no seio da especulação filosófica. Há nos *Diálogos* um interesse constante naquilo que chamaríamos o saber-fazer dos artesãos. Platão diz que é preciso ver os artesãos, pois eles capitalizaram algo que lhes assegura certa *competência*, permitindo produzir os objetos dos quais necessitamos. É o lado positivo. Ao mesmo tempo, ele desenvolve uma crítica dessa forma de competência: a experiência na qual se acumula essa competência é, sobretudo, *rotina*, quer dizer, algo que não tem muito valor, sob certo ângulo, nenhum valor, porque é do saber que não sabe *relatar* o que faz, é *intuição*⁵. Essa ambivalência, em torno da experiência, podemos vislumbrar por intermédio de duas linhas opostas.

A valorização da experiência

A primeira linha considera a experiência como algo positivo, como um complemento indispensável do poder do entendimento. Podemos seguir uma linha na qual encontramos a experiência pouco a pouco valorizada até ao ponto no qual ela conduz a um impasse. Em Descartes, encontramos um interesse pelo trabalho do artesão, mas que é limitado: sua experiência é formadora porque permite a fabricação de objetos que funcionam, *úteis à vida*, mas ela não é de jeito nenhum formadora na medida em que isto que ele denomina ideias inatas, quer dizer, que nos permite conhecer a verdade da natureza, da matéria, do espírito, não pode absolutamente ser encontrado naquilo que denominaríamos experiência. Diante disso, para Descartes como para Platão, o artesão não pode compreender seu sucesso.

Em seguida, essa relação com a experiência – que poderíamos chamar o saber-fazer artesão sem saber teórico –, é pouco a pouco valorizado em um filósofo como Leibniz e, sobretudo, em Diderot. Diderot é o homem da *Encyclopédie*, aquele que se vangloria de ter ido visitar os melhores artesãos de Paris, para saber como se comportavam para produzir seus objetos, que, aliás, ele não denomina *experiência*, mas *prática da arte*, atribuindo-lhe em certos casos uma consideração mais importante que a reflexão sobre essa *prática*⁶.

Há um degrau suplementar com Kant que dá à experiência um papel considerável: ela vem a ser o horizonte de todo conhecimento no sentido em que a *experiência possível* é tudo o que pode nos ser dado naquilo que ele chama de categorias do receber, ou seja, para ele, nas formas do espaço e do tempo que nos são dadas *a priori*. Assim, o que não nos é dado nessas formas, quer dizer, isto que extrapola aquilo que ele denomina “fenômenos” e, portanto, que não é recebido⁷ através do espaço e do tempo, não é objeto de conhecimento.

Mas, nesse ponto de vista, a experiência não designa absolutamente saberes que podem se acumular no tempo de encontro com situações variáveis, históricas. Retomo, com relação às aporias da filosofia, a definição do dicionário Le Robert: “toda atividade desenvolvida por um indivíduo em contextos particulares”. O que nos interessa, na experiência, é algo de relativamente individualizado, por pessoas singulares numa trajetória feita de encontros sociais, técnicos, humanos. É claro que em Kant a experiência é, se podemos dizer, hipertrofiada, e, por isso mesmo, ela não reenvia a essas trajetórias individualizantes. E, por outro lado, a experiência que tem um papel tão importante na filosofia kantiana, não é de maneira alguma *formadora*. Não há conhecimento sem experiência, mas ao mesmo tempo, a experiência é aquilo que nos *dá* algo, mas que não nos permite pensar. O que nos permite pensar é aquilo que ele denomina conceitos, julgamentos. É outra faculdade, que ele chama *entendimento*, que nos permite conhecer. Portanto, sem experiência, nada é dado, não há conhecimento, mas sem conceito, não há saber; logo é muito

ambíguo: há uma majoração da experiência, mas essa *experiência* não é nem individualizante, nem formadora no sentido em que ela não é nela mesma acumulação de um certo tipo de saber. Somente o entendimento permite construir saberes a partir daquilo que a experiência lhe oferece.

Em Hegel, existe um novo momento de valorização da experiência: a separação kantiana entre o conhecimento e a experiência desaparece. É o saber, ele mesmo, que está sujeito à experiência, que se desenvolve na experiência. São temas extremamente abstratos. O que Hegel denomina saber, saber absoluto, é acessível somente mais tarde, quando a história desenvolveu seus diferentes momentos, e não pode, portanto, ser antecipado. Mas há um segundo desvio: para Kant, a experiência é tudo o que é dado independentemente de sua formatação pelo entendimento. Em Hegel, a experiência, é todo o saber, com essa condição tem que se desenvolver através de um percurso temporal e histórico. Mas ao cabo deste percurso histórico, uma vez que a experiência foi realizada, saberemos enfim tudo o que haveria por saber⁸.

Então, a experiência é o movimento mesmo da gênese do saber e, por conseguinte, não podemos mais opor experiência e saber. Não encontramos mais as duas polaridades essenciais e essa tendência se prolonga naquilo que poderíamos chamar rapidamente, a *práxis* marxista e marxisante: é por intermédio da produção material que advém a fabricação, se podemos dizer, da experiência humana, a elaboração de seus saberes. Não é o conceito que *faz experiência*, posto que o que Marx critica em Hegel é que ele dá à experiência um sentido intelectual, idealista. Para Marx, a experiência não é aquilo em que se desdobra o conceito, a experiência é produção da história humana pela produção material. Tradição muito rica e muito importante, mas, ao mesmo tempo, atribuindo uma dimensão cada vez mais totalizadora à experiência, implodimos novamente o problema de sua função formadora, pois tanto em Hegel quanto em Marx, dizer que a experiência é formadora é uma tautologia. Consequentemente, não dissemos nada: que a experiência seja formadora é uma evidência posto que ela é totalizante. Saímos da oposição, não há distinção na experiência, de percursos individualizantes que se cristalizam nos corpos e nos espíritos diferentes uns dos outros, a partir dos quais será possível nos perguntarmos o que isso produz como saber, como formas de ser? A experiência passou a ser tão grande que ela implode a problemática da sua virtude *formadora*.

Acredito que é a partir daí que começa certo declínio do conceito de experiência. Não acredito que, em seguida, a experiência conserve seu estatuto maior. Há correntes da fenomenologia, que utilizam outros termos; o estruturalismo tende a anular a experiência no sentido que é o nosso atualmente. A experiência, após ter tido seu tempo de glória, chega a um estatuto de tal modo totalizante que não diz mais nada, até que os problemas do trabalho, com tudo o que se passou no campo das atividades profissionais, pouco a pouco, nos façam retomar esse conceito, mas sem solidez teórica, porque não podemos mais retomar a tradição tal como ela se cristalizou⁹. Enfim, somos reenviados à

gestão de recursos humanos, à validação dos *saberes adquiridos da experiência*, características de um campo parcialmente pós-taylorista. É nesse campo que a noção de experiência vai reaparecer, mas não sem certa fragilidade teórica.

A linha empirista

A filosofia britânica, da qual um dos mais brilhantes representantes é David Hume, retoma de maneira provocativa o outro aspecto desenvolvido por Platão, o que chamamos de aspecto negativo: a experiência seria rotina, seria apenas experiência sem saber; as pessoas não podem saber o porquê de seus atos, por que realizam o que realizam. Hume, de maneira provocativa, vai ao contrário, se apegar a uma noção desvalorizada de experiência, para dizer que, no fundo, não há naquilo que sabemos, nada mais que sínteses do que encontramos na experiência. É o saber que vai ser absorvido pela experiência, mas a dialética entre esses dois polos vai, pouco a pouco, novamente implodir ou extinguir. Na realidade, Hume procura reduzir o que ele chama o poder criador do espírito contra todas as filosofias *idealistas* que tendem a colocar muitas coisas antes da experiência para interpretá-la. Hume dirá, contra todas essas metafísicas, que podemos construir inteiramente tudo o que nós sabemos, a partir de associações estabelecidas entre as experiências que efetuamos. Essa filosofia empírica é muito crítica em relação a todas as filosofias da primeira linhagem e somos inteiramente reenviados, desta vez, do lado do *aconceitual*. Finalmente o conceito, as noções, o saber, fabricam-se pelo costume, por associações de ideias. Tudo isso nasce inteiramente da experiência e não há nada mais a dizer de nossos saberes do que aquilo que encontramos na experiência¹⁰. Para retomar o fio desta segunda linhagem platônica, nossas ideias, mesmo as mais abstratas, não são mais que o produto de nosso *artesanato* intelectual e a filosofia empirista nos exige aceitar esse sacrifício.

Não pode haver, portanto, problema de articulação entre saberes e experiência, pois esta última, munida do princípio da natureza humana que se encontra na própria experiência e que se trata da capacidade de confrontar as coisas, é a fonte de todo saber. Retornamos ao mesmo problema, a experiência é um conceito genérico. Não é aquela das pessoas, de um percurso pessoal, de trajetórias individuais, de encontros que fazem com que, em nossas situações, cada um seja diferente do outro. Então, segunda aporia: dizer que a experiência nesse sentido aqui é formadora é, novamente, uma tautologia.

Além disso, e é uma posição mais pessoal e crítica, temos toda uma tradição de filosofia analítica, cognitivista que reivindica muito nitidamente essa tradição empirista. Com a ajuda da psicologia experimental, trata-se de estudar, como Hume o fazia, tipos de raciocínio, tipos de inferências, tipos de procedimentos intelectuais. Esses trabalhos, importantes, se inscrevem diretamente na

tradição britânica do século dezoito e são afetados por um triplo inconveniente com relação à nossa problemática.

O primeiro é que se trata de modelizar tipos de situação, aí integrando eventualmente as *emoções*; portanto, via ciências cognitivas, *dessingularizar* ou *desistoricizar* a dimensão da experiência para falar sobretudo de experimentação, de protocolos. Do meu ponto de vista, essa dimensão não pode nos ajudar a explorar isto que está integrado nas diferentes trajetórias do *curriculum laboris*, do percurso da atividade industriosa das pessoas. Quando você vai classificar situações, tipos de raciocínios, tipos de relação entre o afetivo e as decisões, você vai *desistoricizar* as trajetórias individuais e sair mais ou menos da problemática da experiência formadora no sentido que falamos.

Segundo limite: como delimitar aquilo que, na experiência, devendo ser manifestadamente integrado na competência, está *escondido no corpo*, não digo indefinidamente de modo necessário, mas que é mais ou menos inconsciente e não é diretamente verbalizável? Se reduzirmos a experiência àquilo que é da ordem do espontaneamente posto em palavras, em raciocínios claros para todo mundo, acredito que vamos deixar de lado uma parte enorme do que são saberes e competências na experiência. É, a meu ver, um inconveniente de certas correntes atuais nas ciências cognitivas.

Enfim, o terceiro inconveniente, sempre a propósito da tradição empirista, acredito que isto desfaz o vínculo entre experiência pessoal e o que eu denominaria de debate de valores. Não existe cristalização da experiência sem um debate de valores na pessoa que vai cristalizar, que vai acumular, que vai capitalizar elementos originais de saberes. Isso me parece fundamental, não podemos eliminar o encontro de valores da maneira como a experiência vai se estruturar. Ora, se tratamos de tipos de situações, de tipos de raciocínio de modo protocolar, excluimos a consideração dos debates de valores que são sempre resingularizados. Como identificar debates de valores quando falamos de tipos de situações? Ou quando falamos de protocolos experimentais? Não podemos fazê-lo.

Repensar a experiência

No limite de uma ou de outra linhagem, o debate entre estes dois polos, experiência e saber, entre a formação e o que se adquire no trabalho e a experiência de vida, não encontra lugar, por que, tanto numa como noutra linhagem, não subsistem, entre esses dois termos articulados, vetores orientados que os oponha. Esse percurso, muito rico, está por fazer, mas porque ele nos mostra a tarefa a realizar. A experiência não deve ser um conceito genérico, precisamos poder individualizá-la por intermédio de situações e de percursos sempre em parte singulares; é preciso que consigamos não absorver a experiência no saber, ou o saber na experiência, senão, o problema *a experiência é formadora?* perde sentido.

A filosofia, atualmente, é reinterrogada muito profundamente pelo debate sobre esse tema. Como é que o encontro das situações de trabalho, o encontro de atividade industriosa ou atividade em geral, nos obriga a devolver um sentido à oposição entre “experiência”, entre aspas e com pontos de interrogação, e saberes mais formais?

O trabalho: protocolo e encontro de encontros

Quando frequentamos as situações de atividade e, notadamente, a atividade de trabalho, acredito que podemos dizer que toda situação de trabalho é, sempre em parte, e esse *em parte* é sempre imprevisível (quer dizer que não podemos jamais antecipar a proporção), aplicação de um protocolo e experiência ou encontro de encontros. É isso que, em minha opinião, resgata a importância desse conceito de experiência que se tornou insípido. Atualmente, nos meios de trabalho, regulados pelas normas técnicas, econômicas, gestoras, jurídicas, toda situação de trabalho é sempre em parte a aplicação de normas *antecedentes*. Se somente elas existissem, se faria de uma situação de trabalho o equivalente a um protocolo experimental. É preciso assim distinguir profundamente a *experimentação* e a *experiência*, que eu denominaria encontro. Em um protocolo experimental, é preciso que os conceitos tenham uma definição absolutamente clara e sem resíduos, manipuláveis e operatórios por qualquer um, a experimentação deve tentar eliminar todos os vieses. Os físico-químicos falam de *condições standard*. É o que eu denominaria neutralização do histórico. De certa maneira, a ambição do governo taylorista do trabalho era de fazer dos atos de trabalho o equivalente a um protocolo experimental no qual tudo teria sido pensado pelos outros, antes que os executantes agissem: aliás, a eles não é permitido agir, eles *executam*. As dificuldades, os fracassos parciais das organizações tayloristas nos ensinaram que não é jamais esse o caso.

Daqui emerge algo que vamos denominar *experiência*, em oposição à experimentação. É uma definição a construir em parte fora desse patrimônio filosófico que conduziria a impasses, qualquer que seja sua grandeza. Precisamos redefinir a experiência, uma vez que redescobrimos sua presença nas atividades de trabalho¹¹. Defini-la é mostrar os problemas que vamos encontrar: como dizem os matemáticos, ela não tem *condições aos limites*. Quando e onde ela começa? Ela se enriquece nas situações concretas, mas a partir de quando começa uma experiência? Não é uma experimentação que tenha um início e um fim, há sempre um processo, e, numa situação particular, é também a experiência da pessoa que continua por intermédio desse acontecimento. Processo jamais acabado e não sabemos *quem* faz experiência. Explico-me: não sabemos jamais exatamente, contrariamente a um protocolo o qual controlamos (*tentamos* controlar) todos os determinantes, qual é a entidade, a pessoa, o sujeito que faz experiência. É sempre presente seu patrimônio histórico, que é o substrato com

o qual esse ser vai fazer a experiência de um acontecimento particular em um misto de inteligência, de saberes, mais ou menos claros para si mesmo. Nessa experiência, encontramos uma parte que alguns afirmarão rotinizada, outros falarão de uma memória que não se verbaliza nem se conscientiza no instante, finalmente somos confrontados ao enigma do corpo. Não é verdadeiro apenas para atividades ditas manuais, mas igualmente nas relações de serviço: nas quais também o corpo é implicado no trabalho, as posturas, a modulação da voz que fazem parte da maneira como a pessoa mobilizará esse patrimônio da história para tratar de tal ou qual maneira a pessoa que ela tem em face. É por isso que não sabemos bem *quem* faz experiência. Tenho uma expressão para designar esse enigma, *corpo-si* ou a *pessoa-si*. Nisto que *faz experiência*, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que *faz experiência*.

Toda situação de atividade é aplicação de um protocolo: há normas a respeitar, um regulamento a aplicar, não somente por questões de responsabilidade jurídica, mas também por que essas normas são, em parte, experiência capitalizada, escolhas políticas, escolhas orçamentárias que devemos traduzir. E, ao mesmo tempo, toda situação de atividade é, sempre, numa proporção jamais antecipável, não somente encontro, mas encontro de encontros. Num guichê do La Poste¹², face a pessoas que têm o direito de receber o RMI¹³ os funcionários têm certas normas a observar ao efetuar o pagamento do subsídio. E, ao mesmo tempo, eles têm face a face, indivíduos particulares, em tal dia da semana, tem populações comorianas ou magrebinas, tem todo esse conjunto de elementos que faz com que seu encontro, mesmo se eles aplicam normas, seja um encontro desta situação, um encontro de pessoas em parte singulares, de meios coletivos particularizados pela sua história comum, de instrumentos de trabalho, e eles mesmos nesse instante: um encontro de encontros. Eles não podem escapar porque isso não é jamais normalizado, *standardizado*, mesmo em situação taylorista.

Uma vez que compreendemos que toda atividade é sempre de um lado aplicação de um protocolo e, de outro, um encontro de encontros a gerir, podemos dizer que toda atividade é um debate, uma *dramática* no sentido em que acontece algo, entre normas antecedentes – tudo o que está do lado da experimentação e do protocolo –, e tudo o que é o encontro de encontros e aqui é preciso *renormalizar*, quer dizer que nenhuma prescrição de espécie alguma diz como agir sexta-feira à noite com o trabalhador imigrante que fala de tal ou qual maneira sua língua. É preciso se apoiar sobre aspectos do protocolo, mas será preciso dar a si mesmo normas para tratar o aspecto não-standardizado da situação. Há, aí, um postulado de convocação à *experiência*, pois se é preciso que cada um se dê normas para tratar o aspecto singular da situação, o faz com seu patrimônio, diremos, *com sua experiência*. Teremos dito e, ao mesmo tempo, não saberemos muito bem do que falamos.

Experiência do trabalho e trabalho como experiência

É preciso, então, distinguir a experiência do trabalho e o trabalho como experiência. Na experiência, pode haver rotinas e, se não dizemos mais, a experiência pode ser um obstáculo à ampliação ou ao enriquecimento. Com efeito, não é por que ficamos muito tempo em uma mesma situação de trabalho, que capitalizamos fortemente algo e a simples duração não produz como tal algo positivo. A antiguidade somente pode ser positiva se, previamente, pensamos naquilo que denomino *o trabalho como experiência*. Quero dizer por aqui que o trabalho é sempre a administração do aspecto protocolar, do aspecto de normas antecedentes e do aspecto do encontro de encontros. É por que não há uma atividade de trabalho que não tenha necessidade de gerir, negociar esse encontro, que há fortemente apelo à pessoa, à sua memória, aos seus debates internos, aos seus hábitos quase domados em seu corpo, a uma multidão de coisas que são os mistérios da experiência. É isso que faz com que a antiguidade possa ter valor (Schwartz, 2000).

Saberes formais e saberes investidos

Para designar esse polo tão enigmático da experiência que deve ser distinto do saber formal, na perspectiva ergológica¹⁴, falamos de *saber investido*. Isso reenvia à especificidade da competência adquirida na experiência, que deve ser investida em situações históricas. São saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares. Se chamarmos esses *conhecimentos* investidos de *saber*, a articulação, a interfecundação entre esses dois tipos de saberes não é impossível já que esses saberes investidos são, eles também, saberes. Há toda uma gama de intermediários entre, de um lado, as formas de saberes investidos que estão mais ou menos em via de conceituação, que podemos colocar em palavras e que tem continuidades aceitáveis com os conceitos tais como são ensinados nas escolas e universidades; e, por outro lado, as formas de saberes escondidos no corpo, provisoriamente e até mesmo talvez definitivamente inconscientes. O termo *investido* mostra bem a dificuldade desse *continuum* da experiência entre o que, de certa maneira, não será jamais inteiramente posto em linguagem, e que, na experiência dos protagonistas do trabalho, já está em protocolo.

Esses elementos da ordem do investido na história podem ser abandonados, negligenciados e até mesmo menosprezados e essa atitude ocasiona crise em um momento ou noutro, ou mesmo ao contrário, podemos tentar desdobrá-

los porque, na medida em que há saberes, não é impossível articulá-los sobre saberes formais. Isso permite restabelecer uma relação de interfecundação: a perspectiva ergológica chama isto de *dispositivo dinâmico a três pólos*: considerar, fazer falar esses saberes de experiência investidos e, a partir daí, retrabalhar, recortar os conceitos mais formais.

A colocação em palavras da experiência

Essa prática supõe, conforme nós vimos, a colocação em palavras da experiência. Ora, diversas dificuldades mostram que isso não é evidente. Primeiro, a competência, inclui, como eu disse, aquela que atravessa e se utiliza do *corpo-si*; o que quer dizer que existem coisas que passam pela maneira como, nós mesmos, treinamos nosso corpo à (re)agir. Encontramos aí uma forma de inconsciente mais ou menos provisório, encontro que coloca uma primeira dificuldade para colocar em palavras nossas competências¹⁵. É o inconsciente, o provisoriamente inconsciente desse corpo competente que permite reagir nas situações, sem mesmo refletir e, felizmente, é o corpo, mas nunca é somente o corpo, que memoriza, que se habitua, que vem a ser virtuoso. Todavia, podemos tornar consciente um certo número desses aspectos, assim como respiramos sem ter consciência, mas podemos governar nossa respiração.

Se admitimos que trabalhar é sempre gerir debates de normas articuladas sobre um mundo de valores, são escolhas a fazer: a segunda dificuldade de colocação em palavras é de falar de si no trabalho. Gerir o aspecto *encontro de encontros* é gerir aquilo que os outros não geriram antes de nós, e se você faz escolhas, forçosamente tem critérios a partir dos quais você faz essas escolhas. Trabalhar sobre essas escolhas é trabalhar sobre você mesmo. Não é em quaisquer circunstâncias que falamos de nós mesmos de maneira mais profunda. Toda atividade é sempre dramática do uso de si, uso de si por si e uso de si pelos outros. Essa *dramática* está longe de ser plenamente consciente, trata-se, então, de um trabalho sobre si mesmo: nós nos descobrimos aqui nos dois sentidos do termo, descobrimos a nós mesmos e nos descobrimos *vis-a-vis* dos outros¹⁶.

A terceira razão é a relação entre o protocolo e o encontro de encontros: falar de uma situação de trabalho supõe usar palavras que têm, necessariamente, uma dimensão genérica. Na medida em que toda situação de trabalho tem uma dimensão de gestão de encontro de encontros, é preciso um trabalho importante sobre a linguagem para fazer compreender aquilo que há de singular no acontecimento que vamos tratar; há algo de particularmente antagônico, ou em todo caso, problemático, entre linguagem e atividade.

A quarta razão é cultural. No trabalho, há uma verdadeira criatividade permitindo compreender meias palavras. Mas quando pedimos às pessoas para falar das situações conhecidas por sua assimetria cultural (ligada aos diplomas, às formações esperadas), alguns não ousam, não têm o mesmo uso da língua. É

uma razão social, cultural que também existe e que não favorece a confiança para essa colocação em palavras da experiência.

A quinta razão é política, no sentido mais amplo: se toda atividade de trabalho, no fluxo da experiência, é sempre algo da ordem de uma renormalização, de gestão de encontros de encontros na qual ninguém tem *a priori* a chave, isso supõe fazer algo que não estava previsto. É um risco expressar isso numa situação profissional, regulada por relações hierárquicas, uma subordinação jurídica. É preciso um clima favorável e um contrato claro para que isso possa acontecer.

A experiência é formadora?

É preciso tratar essa questão como um problema de *dupla antecipação*: num sentido, o saber formal antecipa a experiência (em qualquer situação de trabalho há, antes que você entre nele, saberes, regras, que permitem antecipar sua maneira de fazer). Mas, reciprocamente, o tratamento de situações de trabalho como encontros de encontros obriga a retrabalhar os conceitos que se dão como missão antecipá-los e assim, de uma maneira diferente dos saberes formais, a experiência antecipa o trabalho por vir dos conceptores. Dupla antecipação então e cada uma tem seu papel.

Por essa razão, tenho algumas interrogações a respeito da validação dos saberes adquiridos pela experiência. Com efeito, se aceitamos esta ideia de dupla antecipação, os saberes investidos não são da mesma natureza que os saberes formais, são duas coisas diferentes e complementares. Um processo propondo, de certo modo, substituir “fragmentos de formação” por “fragmentos de saberes investidos” não substitui elementos idênticos, nem mesmo comparáveis. No mais, isso priva o saber formal de seu trabalho com o tratamento dos encontros de encontros, a dupla antecipação arrisca ser privada de um lugar maior de confrontação fecunda. É preciso então tratar isso com nuances, senão nos privamos, de uma parte ou de outra, de reservas importantes de eficácia industriosa, intelectual e social¹⁷.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

1 N.T.: do original *Réseau des Écoles de Service Public*, que se caracteriza por ser uma rede fundada, em 1995, por várias escolas públicas francesas a fim de estender sua cooperação em diferentes domínios.

2 N.T.: do original *Validation des Acquis de l'Expérience*

3 Como, aliás, aquele de atividade.

4 As *aporias* são vias sem saída na tradição filosófica.

- 5 Para um aprofundamento sobre esta questão, ver *Kairos et compétence: questions autour de la technè platonicienne* (Schwartz, 2000, p. 457-466).
- 6 Sobre este ponto, ver igualmente *Mise en savoir du travail et conceptions du peuple: des ambiguïtés de l'Encyclopédie aux premières rationalisations révolutionnaires* (Schwartz, 2000, p. 377-400).
- 7 N.T.: Isto que é “dado a perceber” para Kant, diz respeito à faculdade “receptividade”, por isso mantivemos a palavra receber.
- 8 “A ciência deste caminho é a ciência da *experiência* que faz a consciência [...] E nomeamos justamente experiência este movimento no curso do qual o imediato, o não-experimentado, quer dizer o abstrato [...] se aliena e desse estado de alienação retorna a si-mesmo” (Hegel, 1949, p. 32).
- 9 Sobre esta história mais recente tanto filosófica quanto industriosa, nos permitimos de reenviar ao nosso livro *Expérience et connaissance du travail*, Messidor Editions Sociales, 1988.
- 10 “Breve, todos os materiais do pensamento são retirados de nossos sentidos, externos e internos; é somente de sua mistura e de sua composição que depende do espírito e da vontade” (Hume, 1983, p. 65).
- 11 Mencionemos aqui o título desta bela obra de Ivar Oddone et al., *Redécouvrir l'expérience ouvrière* (Editions Sociales, 1981): “redescoberta” que se inscreve no encontro da experiência, técnica, social e humana, tão rica e complexa dos reputados “executantes” nas cadeias de montagem da FIAT de Turim nos anos setenta.
- 12 Empresa de correios francesa que também faz operações bancárias.
- 13 N.T.: A sigla significa *Revenu Minimum d'Insertion*, uma espécie de recurso destinado a responder de maneira pragmática uma urgência social ligada ao desemprego, um benefício.
- 14 Para aprofundar a compreensão deste termo, ver *Trabalho e Ergologia, entrevistas sobre a atividade humana*, obra organizada por Yves Schwartz e Louis Durrive, EDUFF, 2007.
- 15 Eu acrescento que sobre este inconsciente *ergológico* se articula provavelmente de maneira indecifrável um inconsciente de tipo psicanalítico.
- 16 Cf. a contribuição de Christine Revuz Trémolières in Schwartz & Durrive, 2007.
- 17 Não seria preciso que o tratamento da Validação de Saberes Adquiridos por Experiência seja um novo episódio da “crônica de uma relação infeliz” entre “os formadores e o trabalho”, para retomar o lúcido e sempre sugestivo editorial de Guy Jobert, abrindo o n. 116 da Revista *Éducation Permanente*, consagrado em 1993 a “Compreender o trabalho”.

Referências

- HEGEL, F. **La Phénoménologie de l'Esprit**. Paris : Aubier Montaigne, 1949.
- HUME, D. **Enquête sur l'Entendement Humain**. Paris : Garnier-Flammarion, 1983.

JOBERT, G. Les formateurs et le travail – chronique d’une relation malheureuse. **Revue Education Permanente**, Paris, n.116, p. 7-18. 1996.

ODDONE, I. **Redécouvrir l’Expérience Ouvrière**. Paris : Editions Sociales, 1981.

SCHWARTZ, Y. **Expérience et Connaissance du Travail**. Paris : Messidor/Editions Sociales, 1988.

SCHWARTZ, Y. **Le Paradigme ergologique ou un métier de philosophe**. Toulouse: Octarès, 2000.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L (Org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niteroi: EdUFF, 2007.

Yves Raymond Schwartz é filósofo, professor da Universidade de Provence, membro do Instituto Universitário da França (1993-2003). É um dos fundadores do dispositivo de ensino e de pesquisa Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho - APST em 1984 que resultou na criação do Departamento de Ergologia na Universidade de Provence – França, em 1997.

E-mail: yves.schwartz@univ-provence.fr

Tradução: Daisy Moreira Cunha

Revisão da tradução: Gilberto Icle



Problemas de Trabalho e Questões de Linguagem

Daisy Moreira Cunha

RESUMO - Problemas de Trabalho e Questões de Linguagem. O artigo sistematiza histórias presentes em situações de trabalho que permitem explorar problemas, objetos e perspectivas teórico-metodológicas nas fronteiras entre trabalho e linguagem. A linguagem aparece como matéria para se pensar o trabalho, fonte de pesquisa, ou ainda, trazendo pistas, indícios de problemas sobre os quais intervir. Não é possível pensar o trabalho sem se defrontar com as interações comunicativas que o tecem no cotidiano e/ou perceber o quanto o explicitar essa experiência em palavras pode ser lugar de sofrimento e expressão de sofrimento, portanto, objeto de reflexões epistemológicas, filosóficas, políticas.

Palavras-chave: **Ergologia. Trabalho. Linguagem.**

ABSTRACT - Work and Subjects of Language Problems. The article systematizes present histories on work situations that allow exploring problems, objects and theoretical-methodological perspectives in the borders between work and language. The language appears as a subject to think about the work, the research source, or yet, tracing tracks, indications of problems about the ones, in which to intervene. It is not possible to think about the work without confronting the communicative interactions that makes the everyday routine and/or to notice how important to show that experience in words can be a suffering place and a suffering expression, therefore, epistemological, philosophical and political object of reflections. Especially, it gives elements to think about the public politics of professional education forwarding o young people and adults.

Keywords: **Ergology. Work. Language.**

Introdução

Várias situações e histórias quotidianas convocam uma reflexão sobre os usos da linguagem em situações de trabalho. Nessas vivências, a linguagem aparece como matéria para se pensar o trabalho, fonte de pesquisa, ou ainda, trazendo indícios de problemas sobre os quais intervir, assim como revela novas questões a serem enfrentadas pela formação profissional e educação de jovens e adultos trabalhadores.

No contexto das reflexões sobre o trabalho como atividade humana, do Departamento de Ergologia da Universidade de Provence¹ e da Ergonomia da Atividade de língua francesa, muitos estudos exploram os usos da linguagem em situações de trabalho. Não é possível pensar o trabalho sem se defrontar com as interações comunicativas que o tecem no quotidiano, e/ou perceber o quanto o explicitar essa experiência em palavras pode ser lugar de sofrimento e expressão de sofrimento, portanto, objeto de reflexões epistemológicas, filosóficas, políticas.

Este texto escuta/investiga histórias advindas de situações concretas de trabalho que permitem explorar e sistematizar problemas, objetos e perspectivas teórico-metodológicas nas fronteiras entre trabalho e linguagem. Com essas reflexões, tentamos mostrar porque, na condição de pesquisadores do trabalho, somos impelidos também aos estudos sobre linguagem.

Quando o trabalho implica a questão do letramento

A partir das experiências escolares relatadas por jovens e por adultos, podemos entrever o papel crescente que vem assumindo a linguagem escrita nas situações de trabalho. No acompanhamento da reestruturação curricular da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola municipal de Belo Horizonte em 2004, um aluno contou que havia comprado sua carteira de habilitação, para ser promovido a motorista da empresa na qual trabalhava. Havia comprado porque, sendo analfabeto, não poderia obtê-la de outro modo, e sem a mesma, não poderia exercer sua profissão. Nessa perspectiva, o problema estaria circunscrito a exigências de níveis escolares pelo mercado de trabalho e pelas normas legais para se obter uma habilitação de trânsito. Mas, se ele havia contornado essas exigências para o acesso ao emprego por meios escusos, e já exercia seu trabalho de motorista a contento, por que estaria frequentando, naquele momento, a escola noturna? O aluno esclareceu que, na empresa, seus problemas começaram no momento em que, transferido para o turno da noite, não encontrava facilmente informantes para achar ruas e endereços nos quais devia depositar as mercadorias, e passava por muitos constrangimentos. O drama que enfrentava na realização do trabalho era acrescido pelo medo de ser

descoberto. Esse adulto trabalhador havia compreendido, então, que precisava aprender a ler para diminuir as fronteiras que se interpunham na execução quotidiana de seu ofício.

Como o trabalho é uma experiência estruturante da vida adulta, outras tantas histórias ouvidas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos podem remeter facilmente a problemas que se conformam, em situações laborais, na fronteira entre linguagem, alfabetização e letramento.² Através dessas histórias, que podem ser garimpadas nos cursos de EJA, vislumbramos a implicação da escrita no exercício quotidiano da atividade de trabalho. Mas resta interrogar de quais trabalhos estaríamos falando ao nos remetermos às experiências laborais dos alunos de EJA?³

Investigando as práticas e os eventos de letramento vivenciados por porteiros num bairro classe A de Maceió, Coutinho (2005) elenca materiais de leitura e de escrita que circulam nessa situação de trabalho: bilhetes e recados, jornais, revistas, correspondências, atas, livros de reclamações, agendas, calendários, relatórios, manuais, instruções, faturas e recibos, contas, orçamentos, listas telefônicas, catálogos, livros técnicos, cartazes com instruções e avisos, formulários e guias de ruas. Segundo Coutinho, entre os portadores que circulam nas portarias, os mais comuns são:

o jornal, a correspondência, revistas, bilhetes e recados (orais e escritos), livro de reclamações ou ocorrências e cartazes com instruções e avisos. Os jornais e as revistas entram no item correspondências, já que são endereçados aos moradores, apesar de que os porteiros fazem uma leitura antes da entrega. Os bilhetes e recados são muito frequentes, sendo que alguns ao invés de escrever guardam na memória, o que mesmo na opinião deles não funciona muito bem, já que às vezes esquecem de dar os recados [...] Entre os porteiros, 20% deles apresentam dificuldades em lidar com os materiais que demandam leitura e escrita, principalmente se precisam fazer alguma referência no livro de ocorrências, ou mesmo em escrever um pouco mais rápido. 65% deles disseram que já entregaram alguma correspondência errada por estarem distraídos ou por serem novos no prédio e não conhecer os moradores. Nenhum deles fez referência a dificuldades em ler o nome ou o apartamento do destinatário. Quando eles sentem alguma dificuldade em ler o que está escrito em algum lugar, apenas 35% costumam pedir ajuda a alguém. (Coutinho, 2005, p. 94)

Os porteiros foram classificados por Coutinho (2005) no nível 2 de letramento, que, segundo a autora, não corresponde ao nível de escolarização dos mesmos. Não é objetivo deste texto entrar no debate conceitual acerca de letramento/alfabetização/escolarização, mas sim dar relevância às agruras e às estratégias desenvolvidas pelos sujeitos face a eventos de leitura e de escrita circunstanciados pelo trabalho.

Os dramas relatados em torno do assunto revelam que, muitas vezes, o domínio rudimentar da leitura e da escrita exige desses sujeitos uma adaptação, para o desenvolvimento normal de seu trabalho, criando estratégias de interação

com a maioria das atividades discursivas escritas presentes no dia-a-dia profissional. Para além de se interrogar sobre a leitura e a escrita no trabalho, problematizando-as a partir dos suportes linguísticos que aí circulam, e em como os porteiros se relacionam mais ou menos com os mesmos, dependendo do grau de letramento, nossa hipótese é de que tais trabalhadores mobilizam saberes, sobre sua situação de trabalho, que conhecem bem.

Abordagens da escrita em situações de trabalho

Fraenkel (2001) destaca uma corrente de pensamento científica e cultural que, tendo como objeto privilegiado a escrita, apresenta característica transversal e pluridisciplinar. Na França, essa vertente foi muito influenciada pelos estudos de Goody (1979) sobre a razão gráfica.

Nesse contexto, ela aponta as contribuições do domínio de investigação Linguagem e Trabalho, cuja perspectiva transcende a questão da escolarização de adultos, incluindo a inserção numa comunidade escrita em situações laborais. A pesquisadora utiliza o termo “escritos no trabalho” para designar um conjunto de documentos oriundos de uma empresa; mais largamente, de toda organização produtiva, pública ou privada. Para ela, o termo guarda certa imprecisão – tanto quanto “escritos escolares” –, pois tem como referência lugares de produção no interior dos quais os escritos circulam, independentemente de serem produzidos ou não, lidos ou não.

Tais escritos levaram os serviços bibliotecários a cunhar o termo “tipologia dos impressos de empresas”⁴ que inclui: impressos ao público em geral (grande público, associados, clientes) e impressos para uso interno (documentos de gestão, regulamentos de escritório, circulares, fichas; periódicos internos e documentos de negociação entre assalariados e patrões). Porém, tal diferenciação não auxilia muito, se desejamos considerar o trabalho da escrita do ponto de vista do uso dos documentos supracitados: uma carta comercial é produto do trabalho de alguém, portanto, documento interno e ao mesmo tempo pode ser endereçada a outrem, externo à empresa.

Segundo Fraenkel (2001), as pesquisas sobre as evoluções da escrita em situações de trabalho ocorrem em duas direções. A primeira, representada pela coleta de dados quantitativos feita por três organismos franceses do Instituto Nacional da Estatística e dos Estudos Econômicos (INSEE), Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esta última organização realizou enquête internacional, em 1997, para compreender as relações tarefa/escrita em função das tradições locais ou nacionais. Nessa pesquisa, a *literatura no trabalho* foi analisada com base em indícios de práticas de atividades de leitura e de escrita em situações laborais, segundo a frequência de nove tarefas: 1) leitura de revistas e jornais; 2) leitura de manuais ou obras de referência; 3) leitura de gráficos

ou esquemas; 4) leitura de artigos ou de relatórios; 5) leitura e redação de cartas e de notas de serviço; 6) leitura ou redação de faturas e de orçamentos; 7) redação de artigos ou de relatórios; 8) leitura ou redação de orçamentos estimativos ou de cadernos de trabalho; 8) cálculos de preços, de custos e de orçamentos. Para a autora, as práticas de leitura e de escrita variam segundo os setores de atividade econômica por nível hierárquico, funções e atividade (setor primário, secundário x serviços), mas, na base desse fenômeno, percebe-se que o fato de as culturas do trabalho serem mais ou menos letradas tem relação direta com especificidades locais e realidades nacionais.

Em uma segunda direção, estariam as pesquisas de terreno, análise de *corpus*,⁵ focalização sobre certas situações de escrita ou certos objetos escritos, observação situada. Os dados acumulados versam da análise micrográfica de uma atividade ao estudo de organizações inteiras: redação de modos de manuais (Akrich e Boullier, 1991); relatórios de reunião (Witko, 2001); investigações comparativas sobre o funcionamento das normas ISO 9000 em várias empresas (Cochoy et al., 1998; Mispelbaun Beyer, 1999; Campinos-Dubernet e Marquete, 1997).⁶ Fraenkel constata, ainda, uma desigualdade de informações acumuladas entre os diversos setores econômicos, o que se explica pelo fato de que alguns deles tenham se mostrado mais abertos à investigação e/ou terem sido mais afetados pela introdução de novas tecnologias e normas ISO 9000.

Para Fraenkel, escritos produzidos pela atividade nos escritórios, nos serviços de contabilidade, nas agências de imprensa, são objetos de estudo importantes, mas os estudos do campo Trabalho e Linguagem têm como foco a “escrita em ação”: escritas realizadas durante o trabalho, tendo em vista seu acompanhamento, sua organização, assegurando seu rastreamento (traçabilidade) imediato. Portanto, mais do que pesquisas sobre documentos impressos que circulam nos espaços de trabalho, necessitamos compreender os escritos de trabalho: a escrita que é produto dos usos feitos pelos trabalhadores em ação (*en train de se faire*), e que nem sempre aparece em formatos impressos. Nas situações de trabalho, encontramos manuscritos que circulam em pedaços de papel diversos, rascunhos que não serão jamais arquivados. Necessitamos, portanto, observar e analisar as práticas de escrita em situações de trabalho.

Não podemos apresentar balanço sistemático sobre as contribuições desses estudos nesse momento, mas Fraenkel (2001) chama a atenção para o fato de que as pesquisas em situações laborais, partindo de aquisições das chamadas ciências da linguagem, trazem novos problemas à pesquisa em lingüística, na medida em que interrogam pilares desse campo de conhecimento. Dentre os quatro exemplos citados pela autora está a oposição teórica oral-escrita que inaugura a lingüística Saussuriana e que não apresenta pertinência quando problematizada a partir das conexões e interfaces escrito-oral requisitadas pelo exercício das atividades de trabalho.

A linguagem conectando trabalhos no/sobre o setor mineral

Recentemente, no quadro do Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão Conexões de Saberes sobre Trabalho,⁷ fomos interpelados sistematicamente pela importância do texto escrito em situações de trabalho no setor mineral brasileiro, setor que vem se modernizando e expandindo sua importância na economia brasileira, da qual nunca se ausentou. Esse projeto busca investigar, formar, confrontar, sistematizar e produzir saberes sobre o trabalho no setor mineral, tendo em vista contribuir na transformação das condições nas quais ele é realizado. Para tanto, instituímos um Dispositivo Dinâmico a Três Pólos (Schwartz, 2000) reunindo pesquisadores e estudantes universitários (Psicologia, Engenharia de Produção, Medicina e Educação), e trabalhadores do setor mineral formal⁸ dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Fraenckel (2001) afirma que o setor mineral e a agricultura fazem pouco apelo à escrita, mas, já no primeiro encontro com os mineiros selecionados para trabalhar conosco, pudemos ver que o nível de escolaridade exigido no setor tinha se elevado, como produto das novas exigências de modernização que a mineração vem sofrendo: Normas ISO e programas de qualidade, normas de segurança; informatização e terceirização; globalização; novos modelos de gestão, de avaliação e de controle sobre a força de trabalho.

Em nossos encontros, empenhamo-nos na superação da formalidade de um módulo planejado como Oficina de Escrita e buscamos imprimir uma continuidade à produção textual, através de uma interlocução permanente com textos dos mineiros, surgidos ao longo do percurso formativo.⁹

Um texto não é escrito de uma só vez, está aberto ao encontro com a escuta e com a palavra, podendo ser por elas retrabalhado perpetuamente. Os universitários foram convocados para o papel de interlocutores, na busca de uma construção da escrita mais coletiva, menos solitária; em certo sentido, como leitores em diálogo com escritores sobre o universo experienciado pelos mineiros. Assim, fizemos vários momentos de leitura coletiva sobre os textos escritos, conectamo-nos aos seus saberes, vivenciamos desconfortos, surpresas, dúvidas sobre a leitura feita conjuntamente, sobre nossos próprios entendimentos, estivemos no lugar de aprendizes dos saberes oralizados, escritos, desenhados, apresentados em organogramas, em expressões acadêmicas e dos locais de trabalho. Tais interlocuções com versões dos textos produzidos pelos trabalhadores fizeram avançar as possibilidades de conhecer, capturar, formalizar e de se apropriar da experiência do trabalho. A produção textual superou, em muito, as fronteiras formais da língua escrita. (Vieira et al., 2007.)

Interessante observar que fomos deixando, aos poucos, os textos de uso ordinário no movimento sindical e nas atividades acadêmicas para o manuseio de outros portadores de textos: literários, poéticos, músicas, cartazes, diagramas. Nesse mesmo processo, fomos abandonando uma concepção de texto como objeto escrito por letras e palavras e, gradativamente, na busca por reco-

nhecimento e recuperação dos saberes tecidos no cotidiano do trabalho na mineração, fomos integrando uma noção ampliada de texto, incluindo as imagens, fotografias, músicas, para darmos conta das múltiplas formas de expressão humana na vida em trabalho. Fomos, assim, levados a refletir sobre a escrita enquanto campo de disputa de poder na sociedade, e sobre a sua necessária apropriação pelos trabalhadores, para, entre outras tantas coisas fundamentais, sistematizar, quando possível, saberes produzidos em seu trabalho.

Os textos produzidos nas atividades de redação com trabalhadores sobre sua vida e trabalho mostraram o lugar que vem ocupando o texto escrito na atividade mineral. A atividade de leitura e de escrita vem sendo um elemento estruturante, normativo, e, nas situações descritas pelos mineiros que estiveram conosco, representa uma juridicização nas atividades de trabalho.

Ainda que, muitas vezes, a escrita se apresente de modo estruturante nas situações de trabalho, nosso referencial teórico-metodológico exige que busquemos compreender de um modo mais globalizante a experiência desses sujeitos em situações reais de trabalho – não escolares – para compreender como as atividades se realizam, que significados e sentidos lhes são atribuídos e que dramas atravessam essa experiência. Interessa compreender os usos da leitura e da escrita no contexto das situações e processos de trabalho, não para mensurar níveis e graus de instrução e letramento presentes nas práticas e eventos de letramento com os quais se confrontam os sujeitos da EJA; tampouco desejamos avaliar essas práticas ou eventos presentes em situações de trabalho, ainda que seja possível supor que tais práticas de leitura e escrita, no trabalho, podem trazer novas questões para os estudos sobre letramento.

Os usos da escrita em situações laborais revelam muito sobre os conteúdos da atividade de trabalho em qualquer função. A introdução da escrita, do registro, pode revelar, por exemplo, um custo adicional para o sujeito da atividade no processo de desenvolvimento da mesma. Poderíamos levantar a hipótese de um acréscimo de carga de trabalho; obviamente, hipótese a ser averiguada *in situ*, podendo variar enormemente segundo o caso. Esse drama de trabalhar em situações cujos usos da escrita são crescentes é apenas a ponta do *iceberg* de um problema maior, insinuando que não existem trabalhos ordinários; todo trabalho é complexo. A escrita entra no horizonte de pesquisadores do trabalho porque estamos interessados no que fazem os sujeitos, por que fazem, e como fazem, e, para tanto, precisamos ter uma abordagem compreensiva, que não pode prescindir do auxílio dos próprios sujeitos na reconstrução dessas questões, e que não pode ignorar o manuseio dos artefatos, dos instrumentos, entre eles, a escrita.

Vejamos como leitura e escrita estruturam o trabalho de um mineiro da Mina de Morro Agudo, em Paracatu-MG, através de um trecho escrito por ele mesmo:

O boletim operacional do caminhão é meu guia. De um lado ele me instrui quanto ao que vou fazer do início ao fim de uma tarefa, local e distância e número de viagens. Então ele funciona assim: o fim de uma tarefa é o início de

outra e assim por diante. Do outro lado da folha do boletim tem o check list do caminhão, com itens que têm que ser verificados antes da partida do motor, como por exemplo: nível de óleo do motor, óleo de transmissão, óleo hidráulico, e água de radiador. E após a partida tenho que verificar direção, articulação, ventilação, freio, farol, faroletes, etc.

Após pegar estas coisas, descemos até o “nível 250”, ou seja, a 250 metros da superfície. É onde fazemos a troca de turno. Primeiro recebo as condições em que se encontra o caminhão, após isso rezamos um Pai Nosso e uma Ave Maria. É nesse momento que pedimos a Deus proteção para termos um excelente dia, porque o ambiente nos oferece várias situações de risco. O supervisor faz o DDS (Diálogo Diário de Segurança), e também fala dos objetivos e das metas. Assim, feito isso, nos é passado a frente de serviços: se é minério ou estéril. Tudo isso é relatado no boletim até o final do turno.

O check-list de frente de serviço é outro de grande importância. Nele eu tenho que verificar toda a área do ponto de carga e marcar se está “ok”, “não ok” ou “não se aplica”. Ele vem com alguns itens em asterísticos, que se tiver “não ok”, eu tenho como obrigação não executar a tarefa, até que seja resolvido o problema e eu não posso ficar exposto a riscos como por exemplo: se tiver choco no local, se a racha estiver estalando, etc. Trabalhar dentro da mina subterrânea não é nada fácil e ao mesmo tempo é muito bom, parece que trabalhamos em um outro mundo.¹⁰

A partir desse texto, podemos falar de escrita como instrumento normativo. A escrita que informa sobre o trabalho prescrito. Ela nos informa sobre uma parte do trabalho realizado. Essa escrita prescreve normas de trabalho, é o trabalho prescrito, o trabalho na sua forma tarefa, pensado, planejado e determinado por outrem. Essa escrita prescreve a realização do trabalho e traz consigo as marcações de seu controle. Mas, apesar de nos aproximarmos do trabalho em execução, e, por isso, podermos entrever os usos da escrita, o texto do mineiro apenas nos oferece um plano ainda distante do que seria o trabalho real em função das normas escritas, pois, se o trabalho real contém, em certa medida, o trabalho prescrito, ele não se esgota nele. O Guia Operacional representa trabalho morto, pensado por outrem para guiar a execução *pari pasu* das atividades do trabalho vivo do mineiro. Sobre sua atividade viva, real, o mineiro não conta muita coisa, assim como não podemos saber que outros usos ele faz da escrita em sua atividade de trabalho. Seria necessário analisar o trabalho do mineiro em condições concretas para encontrar escritos de outra natureza, mais finos, e que signifiquem escritas de um uso bem pessoal, e, claro, para encontrar traços de uma atividade que se constrói e se organiza na esteira das prescrições normativas do Boletim Operacional. Considerada do ponto de vista do uso, a escrita não apenas constrange, ordena, controla; ela organiza, libera, esconde, revela a atividade real, o trabalho vivo.

Mas o relato acima também nos convida a pensar o processo de juridicização da escrita,¹¹ decorrente do aumento de pressão e controle sobre os trabalhos realizados, no caso da mineração, estreitamente vinculado às questões de segurança no trabalho. Quando falamos aqui de juridicização da escrita, estamos

falando da vontade de controlar e de rastrear o trabalho humano – criar traçabilidade, característica da escrita industrial na atualidade. Essa escrita aparece reforçada pela *démarche* Qualidade e pela adequação das empresas às normas internacionais ISO 9000, e se orienta no sentido da fabricação de provas sobre o trabalho realizado. Para Fraenkel (2001), há uma função testemunhal que se diversifica em funções do tipo de registro e implica a escrita de normas, estimulando o fantasma de uma escrita onipotente e onipresente em situações de trabalho.

Esse rastreamento, essa traçabilidade do trabalho possibilitada pela escrita, nos envia, de acordo com a autora, a problemas de natureza múltipla:

incertezas às quais são confrontados os técnicos face a objetos industriais imprecisos, e que eles não estão autorizados a descrever finamente fazem eco às reflexões desenvolvidas por numerosos programadores (Frege, 1971; Russel, 1950): problemas relativos às relações entre o signo e seu referente. A observação dos escritos de trabalho revela a necessidade de colocar em andamento funções descritivas e denominativas da linguagem, mas também as funções demonstrativas, de esquematização próprias à língua escrita e a seus recursos gráficos. (Fraenkel, 2001, p. 129).

No entanto, o crescente valor jurídico dos usos da escrita em situações de trabalho, nos reenvia às transformações socioeconômicas em curso em nossas sociedades mercantis e de direito, as quais produzem diversificações nas formas de contrato/emprego, com progressiva individualização, flexibilização de direitos¹² e responsabilização pelo trabalho executado. A notória individualização nas relações de trabalho volta a interrogar a pertinência do campo “direitos do trabalho”, e os debates que permeiam os conflitos jurídicos em torno dos acidentes de trabalho elucidam bem a que ponto podem chegar tais contradições. (Salin, 2005).

Para Schwartz (2000), o direito do trabalho é um aspecto intermediário e revelador das circulações e/ou dos conflitos de valores entre as organizações de trabalho e as esferas política e jurídica. Ele diz respeito às relações de uso da força de trabalho, se inscrevendo entre as requisições do mercado e as novas normas e valores presentes nas políticas sociais que regulamentam as formas de uso dos trabalhadores, mas ultrapassa em muito os problemas relacionados ao interesse em torno da codificação das relações profissionais. Ultrapassa porque, tomado em sua especificidade, o direito do trabalho tem uma contradição fundamental, herdada, por um lado, de seu enraizamento no direito comercial (alguém compra e alguém vende a força de trabalho) e, por outro lado, no direito fundamental pelo qual o ser humano é considerado mercadoria não comercializável. O direito do trabalho é a tentativa de encontrar um equilíbrio entre essas duas contradições e a relação de forças entre grupos sociais e seus interesses. Há aqueles que argumentam que compramos uma força de trabalho e não um ser humano. Essa argumentação funda no campo do direito do trabalho a idéia de subordinação jurídica – contrato entre duas pessoas, pelo qual

uma delas se coloca sob comando de uma outra para a execução de uma atividade remunerada. (Supiot, 1994). Essa subordinação jurídica do trabalhador coloca-se, muitas vezes, em contradição com os demais direitos de cidadania.

Em outro momento, num relato sobre como resolveu um problema que havia parado a produção na Mina da Alegria (Mariana), outro mineiro mostra como o texto escrito intermedia a passagem à ação, podendo revelar-se um instrumento de reponsabilização jurídica em caso de acidentes. O exemplo elucidado como o instrumento denominado Análise Preliminar de Tarefas (APT),¹³ através do qual trabalhadores, às vezes, com a anuência de supervisores (como no caso que apresentamos a seguir), obtêm salvo-conduto para passar do trabalho prescrito ao trabalho real (transporte de um reagente fora das normas regulamentares de segurança), na resolução do problema de uma bomba pneumática. Por esse instrumento, o trabalhador deve planejar sua atividade prevendo, antecipando sua ação, estabelecendo passos e identificando perigos, riscos e impactos ambientais que podem advir do trabalho a ser realizado e as medidas de segurança que serão observadas para evitá-los:

Era noite, a bomba pneumática do tanque 1, passou a não bombear o reagente para um segundo tanque que alimentava a flotação. Naquele momento, não havia como requisitar o pessoal da manutenção. Para arrumar o funcionamento da bomba do tanque 1 era necessário retirar o ar nela existente. Tal procedimento exigia roupas especiais de proteção e uma chave mecânica acondicionada nos domínios do pessoal da manutenção. O mineiro avaliou a situação e vislumbrou uma maneira de executar a retirada de ar sem interromper a produção. Para tanto, requisitou de seu supervisor a expedição de uma APT. Na APT constou a permissão para o acesso a uma chave mecânica, e para o transporte, manual, do reagente para o tanque 2 em quantidade suficiente que permitisse a retirada do ar do tanque 1. O reagente, ao contato, poderia causar queimaduras, optou-se por transportá-lo numa liteira munida de tampa e alças. O transporte envolveu o abastecimento da liteira na bomba 1 e o deslocamento com a mesma até a bomba 2 incluindo a subida da escada. (Cunha, 2007, p. 159)

Essa escrita, que é prescritiva das ações no trabalho, traz consigo uma traçabilidade para remontar parâmetros de qualidade e segurança, tão importantes no mundo produtivo da mineração na atualidade. Esse instrumento escrito (APT) revela mais sobre o trabalho na atualidade: a empresa reconhece as necessidades de ajustes no trabalho real, reconhece o papel regulador do funcionário sobre o que está prescrito e a demanda real, e, fazendo isso, sabe da inteligência operária no cotidiano de trabalho, mas se protege legalmente, eximindo-se da responsabilidade, ao impor um instrumento de verificação da correção das ações em caso de acidentes. Tal como no uso de instrumentos como a APT, o uso da escrita em situações de trabalho traz novas contradições e objetos a serem tratados no campo do direito do trabalho.

Mas são muitos outros os usos e as formas da escrita de trabalho. Em pesquisas realizadas desde os anos de 1980, Daniel Faïta (2001) mostra uma escrita do ponto de vista do uso que se apresenta na forma de símbolos e abreviações, e, somente quando contextualizados, situados, tais escritos ganham sentido. Nessa perspectiva, é interessante observar os usos da escrita como articuladora da memória no trabalho; é a escrita auto-ordenando e organizando o trabalho real. Ela aparece como instrumento para se compreender a ação no trabalho, pois é mais um artefato manuseado pelos trabalhadores no uso de si que fazem no trabalho. A ação escrita de trabalho pode revelar sentidos e significados dos atos dos sujeitos socioculturais presentes nas situações laborais, bem como outras dimensões importantes da atividade de trabalho.

Nesse diálogo entre pesquisadores e mineiros, todos aprendemos. Os mineiros foram produzindo relatos orais e convidados a registrá-los através da palavra escrita: o vivido foi solicitado a passar pelo crivo do texto escrito, ainda que se soubesse ser essa uma tarefa árdua, penosa, impossível, no mais das vezes. Por outro lado, essa convivência foi treinando nossa escuta; estivemos atentos às relações de sentido e significado das palavras e dos enunciados (combinação de palavras) na fala dos mineiros: *passar o turno; peão de trecho, gata, nó, pó azul, matar a peça, matraco, pulo do gato*. Fomos convocados a fazer uma arqueologia dos sentidos e significados das palavras e dos enunciados para compreender o trabalho desses sujeitos. Reconstruir o sentidos das palavras com os trabalhadores foi, por excelência, uma via de entendimento entre pesquisadores e a experiência de trabalho dos mineiros.

Dessa confrontação, onipresente no projeto Conexões, com as demandas de expressão e reflexão daquilo que é o homem em situação de trabalho nas minas, dessa experimentação de múltiplas linguagens nas situações de trabalho e dos desafios para expressá-la, emergem outros questionamentos que nos reenviam à relação entre atividades simbólicas e atividades industriais.

Os dramas de se colocar em palavras e os dramas de se colocar em escrita abrem-se a questões do tipo: o que é a experiência de trabalho? Até que ponto ela pode ser verbalizada e/ou escrita? Em que medida verbalizar a experiência de trabalho e/ou escrevê-la é apropriar-se dela? Em que medida a experiência de verbalização da atividade de trabalho pode ser fonte de consciência, por parte do trabalhador, dos seus próprios engajamentos e potencial experimentados no trabalho? Em que medida esse trabalho de formalização de saberes e valores, através da linguagem, pode acarretar uma transformação dos próprios trabalhadores e das situações de trabalho nas quais se inserem?

Recoloca-se, aqui, o problema da formação do trabalhador pela análise do próprio trabalho. Busca-se compreender qual o papel desempenhado pela análise das atividades de trabalho e da produção verbal na tomada de consciência e no desenvolvimento dos atores da ação verbalizada sobre as situações de trabalho que vivenciam. Dito de outra forma, interroga-se sobre as

potencialidades das muitas técnicas de análise do trabalho que apareceram, recentemente, em pesquisas sobre situações laborais (autoconfrontação simples e cruzada, instrução ao sócio, entrevistas de explicitação, histórias de vida e outras técnicas) para a formação e o desenvolvimento de adultos em situação profissional. Em que medida, via análise do trabalho, pode haver ganho de consciência pelos próprios trabalhadores representando seu desenvolvimento pessoal? Que relação podemos estabelecer entre tomada de consciência, através da verbalização da atividade em situação de trabalho, e o desenvolvimento humano?

A experiência humana (de trabalho) entre o industrial e o linguístico

Nos estudos da atividade de trabalho desenvolvidos no Departamento de Ergologia da Universidade de Provence, há uma reflexão de mais de vinte anos sobre as relações entre as atividades simbólicas e as atividades industriais.

Não há como compreender o trabalho sem considerar também essa dimensão linguística que codifica as normas prescritas para o exercício do trabalho, parte das normas antecedentes. Essa dimensão linguística atravessa o trabalho, veiculando conceitos em manuais e códigos normativos, em linguagens técnicas, científicas, organizacionais, gerenciais, jurídicas, políticas, etc. Entretanto, se as normas antecedentes, expressas em vários tipos de linguagens, são uma orientação para o trabalho vivo, não são, suficientes para assegurar qualidade, eficiência e eficácia.

A linguagem tem, então, uma dupla face. Por um lado, tenta antecipar as atividades, regulando a forma como serão executadas, através das normas que antecedem ao trabalho; por outro lado, expressa a riqueza da atividade que ultrapassa o prescrito em termos de normas antecedentes, pois tanto não se restringe ao prescrito como também pode ser fonte fecunda para o exame de seu funcionamento, fonte de seu aprimoramento e comprovação *sine qua non* de que essa experiência mobiliza saberes diversos, alguns não verbalizáveis.

Das confrontações do trabalho com os meandros da linguagem, a ergologia interroga duas pressuposições muito frequentes, que tentam explicar as dificuldades para dizer ou escrever sobre a experiência do trabalho, afirmando:

- que tais dificuldades estariam relacionadas ao fato de que não há nada a dizer sobre o mesmo, pois ele seria simples demais (lugar da repetição, do enfado, do fazer sem pensar) e/ou;
- que tais dificuldades estariam relacionadas ao fato de os trabalhadores não possuírem/dominarem os recursos linguísticos necessários para expressar tal experiência humana.

A linguagem é, ao mesmo tempo, uma atividade linguística e uma dimensão da atividade de trabalho, uma atividade que reflete os usos feitos pelos

trabalhadores dos recursos linguísticos disponíveis (ajustamento inteligente à configuração de sua própria atividade),¹⁴ portanto, lugar de expressão de criatividade no trabalho, de conceitos, de saberes, de técnicas, de uma leitura das situações de trabalho. Para Schwartz e Durrive (2007, p, 138), as práticas linguageiras estão prenhes dos usos que o trabalhador faz delas para regular sua atividade:

procura-se compreender tais construções linguageiras – que, à primeira vista, são surpreendentes – como sendo subversões da linguagem, invenções mais ou menos bem ajustadas às situações locais e que, portanto, as acompanham e permitem sua eficácia, ainda que sejam com frequência estritamente incompreensíveis para quem não se encontre na referida situação – o que é normal: incompreensíveis, justamente porque estão sendo criadas em função da singularidade da situação e dos problemas singulares colocados pela situação (Schwartz e Durrive, 2007, p. 136)

A linguagem do trabalhador expressa um uso individual dos recursos linguísticos, mas também expressa coletivos dos quais participa e partilha valores e saberes nas situações de trabalho nas quais se insere.

A perspectiva do trabalho, a partir da abordagem ergológica, coloca no horizonte amplos problemas no cruzamento entre as dimensões simbólicas e industriais, como, por exemplo, o problema do reconhecimento da experiência de trabalho (Schwartz; Durrive, 2007).

De um lado, está a necessidade de reconhecimento dessa riqueza presente na experiência de trabalho, pelos gestores e/ou os profissionais do conceito. Experiência que não pode ser totalmente expressa em palavras, gestos ou verbalizações. Esse problema traz à cena a questão da validação das experiências adquiridas no e fora do trabalho, mas também coloca em evidência a questão das competências que necessitam ser verbalizadas para serem reconhecidas.

Nem tudo na atividade pode ser conhecido ou expresso em palavras (escritas ou verbalizadas), pois, no centro do trabalho, opera um corpo-si – um sujeito biológico, histórico e sociocultural, portador de um patrimônio vivido, cuja experiência não pode ser completamente verbalizada, que dirá, escrita.

Essa dificuldade de verbalização da atividade industrial tem relação direta com o fato de que, mesmo quando verbalizada, ela antecipa apenas parcialmente o que ocorrerá nas situações de trabalho, pois a atividade sempre resingulariza seu meio e transgride o que foi antecipado na linguagem codificada dos manuais, das prescrições, das normas antecedentes do trabalho a ser executado. Se a linguagem antecipa a ação por meio de normas, esta supera e transgride a primeira, sendo sua fonte de reatualização.

As dimensões inconscientes da atividade são muitas; algumas nos lembram o corpo em suas dimensões bio-psíquicas, outras são relativas mais especificamente ao inconsciente freudiano.

Outras dificuldades, ainda, estão relacionadas aos aspectos e aos impactos decorrentes da dimensão ético-política do trabalho: verbalizo (e escrevo) sobre o quê? Para quem? Em que circunstâncias?

Ao abordar as atividades de trabalho nos deparamos com questões relacionadas aos estudos de linguagem. E, pelo pequeno recenseamento acima, constatamos que o campo de estudos denominado Trabalho e Linguagem aborda questões tais como análise e elaboração de um modelo de organização interna dos textos circulando no trabalho, técnicas de análise do funcionamento discursivo em situações de trabalho, e, mais recentemente, vem se interrogando sobre o estatuto do agir humano e das condições de sua interpretação num diálogo com os textos falados e/ou escritos de/no trabalho.

As reflexões da abordagem ergológica do trabalho, considerando a experiência humana numa trama entre o industrial e o linguístico, contribui nesse debate reprocessando os saberes dos campos disciplinares a partir da experiência laboral e trazendo novas pistas para repensarmos as relações entre as palavras, as coisas e os gestos em situações de trabalho. Tentando pensar a linguagem a partir de seu uso, emergem novas questões epistemológicas, filosóficas e políticas que interrogam os campos disciplinares e os gestores no que sabem sobre a experiência de trabalho; mas, também, surgem questões relacionadas ao ato de verbalização dessa experiência e em que medida essa conversão de experiência em palavras pode transformar o *sujeito do discurso*, bem como as situações laborais nas quais se encontra.

Como vimos, os problemas que decorrem da problematização da atividade linguageira, ou desta como dimensão da atividade de trabalho, nos remete a questões mais amplas relacionadas à própria *condição de possibilidade* das ciências humanas, uma vez que, em última instância, o que está em debate são as teorias da ação e da atividade humana e o que podemos entrever delas, bem como transformá-las, pelo uso das palavras.

Recebido em outubro de 2009 aprovado em novembro de 2009.

Notas

- 1 Disponível em: <<http://www.ergologie.com>>.
- 2 Em geral a alfabetização é compreendida enquanto aquisição da tecnologia *ler-escrever*. Por seu turno, letramento refere-se ao desenvolvimento de competências no uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem leitura e escrita: “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” ou “conjunto de práticas socialmente construídas que envolve a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos” (Coutinho, 2005, p. 83). Coutinho diferencia ainda “nível de letramento” e “grau de instrução” e se pergunta se o nível de letramento responde pelo grau de inserção na sociedade. Entretanto, para Paulo Freire todos devem ser considerados letrados, na medida em que são

- portadores de uma leitura de mundo, mesmo quando não são portadores de uma leitura da palavra, esse entendimento permite acolher a riqueza das estratégias desenvolvidas por jovens e adultos trabalhadores analfabetos e semi-analfabetos para realizar seu trabalho (Freire, 2000).
- 3 A obra de Daniel Augusto Moreira (2003), **Analfabetismo funcional**: o mal nosso de cada dia, traz aportes interessantes para uma reflexão sobre o assunto.
 - 4 Cottureau *apud* Fraenckel, 2001, p. 113.
 - 5 Aqui, *corpus* refere-se ao conjunto delimitado de enunciados reais, tendo em vista o estudo de um fenômeno linguístico.
 - 6 Citados por Fraenckel, 2001, p. 119.
 - 7 Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão financiado pelo CNPq, FAPEMIG e Ministério do Trabalho, disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoesaberes>>.
 - 8 Importante ressaltar que todos os trabalhadores que participam desse projeto são provenientes de grandes empresas do setor mineral; não foi possível, ainda que assim o desejássemos, integrar trabalhadores da mineração informal.
 - 9 Os textos dos mineiros estão publicados na Coletânea de textos **Conexões de Saberes sobre Trabalho** (Vieira et al., 2007).
 - 10 Diomédés, Mina do Morro Agudo, In: Cunha, 2007, p. 109.
 - 11 Cf. Nicolas Dodier; Jacques Girin *apud* Fraenckel, 2001.
 - 12 Cf.: David Harvey (1989), *A condição pós-moderna*, para compreender a fragmentação da força de trabalho; Robert Castel (1998), *As metamorfoses da questão social* – uma crônica do salário, sobre a nova desfiliação social a que são submetidos aqueles que vivem do trabalho ou desempregados; Maria Cristina Cacciamali (2001), *Informalidade, flexibilidade e desemprego* – necessidade de regras e de políticas públicas para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania, para verificar formas heterogêneas de inserção no mercado de trabalho brasileiro.
 - 13 A APT é um instrumento de gestão que guarda estreita relação com a NR22 destinada ao setor mineral.
 - 14 Schwartz e Durrive, 2007, p. 138.

Referências

- CACCIAMALI, Maria Cristina. **Informalidade, flexibilidade e desemprego**: necessidade de regras e de políticas públicas para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania. v. 10, p. 77-90. São Paulo: GEOUSP-FFLCH/USP, 2001.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- COUTINHO, Ana Carolina Faria. **Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos**: um estudo com porteiros em Maceió. Maceió: Centro de Educação/Universidade Federal de Alagoas, 2005.

CUNHA, Daisy (Org.) **Trabalho**: minas de saberes e valores. Belo Horizonte: NETE-UFMG/MTE, 2007.

MELO, Diomedes. Mina do Morro Agudo. In: CUNHA, Daisy (Org.) **Trabalho**: minas de saberes e valores. Belo Horizonte: NETE-UFMG/MTE, 2007, P. 109.

FAÏTA, Daniel. Genres d'activité et styles de conduite. In: BORZEIX, Anni; FRAENKEL, Béatrice (Org.). **Langage et travail** : communication, cognition, action. Paris: CNRS Editions, 2001. P 263-284.

FRAENKEL, Béatrice. La résistible ascension de l'écrit au travail. In: BORZEIX, Anni; FRAENKEL, Béatrice (Org.). **Langage et travail** : communication, cognition, action. Paris: CNRS Editions, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GOODY, Jack. **La raison graphique**: la domestication de la pensée sauvage. Paris, Editions de Minuit, 1979.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2003.

SALIN, Adib Pereira Netto. A teoria do risco criado e a responsabilidade objetiva do empregador em acidentes de trabalho. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho**: 3ª. Região, n. 71, jan./jun., 2005.

SCHWARTZ, Yves. Prevenir, Soigner: le langage à l'ouvrage. In: SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe**. Toulouse: Octarès Editions, 2000.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

SUPIOT, Alain. **Le droit du travail**. Paris: PUF, 1994.

VIEIRA, Carlos Carrusca; CUNHA, Charles Moreira; CUNHA, Daisy Moreira; REIS, Paula Grazielle Vianna; ALVES, Vanessa Aparecida. **Coletânea de textos Conexões de Saberes sobre Trabalho**. Belo Horizonte: NETE-UFMG/MTE, 2007.

Daisy Moreira Cunha é doutora em Filosofia pela Universidade de Provence – França. É professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: daisycunha@uol.com.br



Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional¹

Marise Nogueira Ramos

RESUMO - Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. O texto aborda as implicações políticas e pedagógicas da integração entre educação básica e profissional na EJA, analisando o desafio de incorporar o trabalho nessa modalidade, sem submetê-la ao mercado e ao mito da empregabilidade. Para isto, recorre a pensadores do materialismo histórico-dialético, que possibilitam compreender o trabalho no seu sentido ontológico e histórico, bem como a relação entre trabalho, ciência e cultura. Retoma, de Marx e de Gramsci, a concepção de escola unitária e do trabalho como princípio educativo, para fundamentar o sentido da integração como formação *omnilateral* dos trabalhadores. Ao discutir as implicações pedagógicas, expõe o desafio de o currículo proporcionar a integração de conhecimentos gerais e específicos, pela mediação dos processos de produção.

Palavras-chave: Educação profissional. Educação de jovens e adultos. Trabalho como princípio educativo. Escola unitária. Currículo integrado.

ABSTRACT - Pedagogical and Policy Implications of Youth and Adults integrated with Professional Education. The text discuss the political and pedagogical implications of the integration between basic and professional education in EJA, analyzing the challenges in incorporate the work in this modality, without submitting it on the market and on the myth of employability. For this, the analysis is supported by the materialist intellectuals, who permit us understand the work in its ontological and historical senses, as well, the relationship between work, science and culture. It takes by Marx and Gramsci, the unit school conception and the work as educational principle, to support the integration sense as the work's omnilateral fomation. In discussing the pedagogical implications, shows the curricular challenge in integrate the general and the specifically knowledge, by production process mediation.

Keywords: Professional education. Young and adult education. Work as educational principle. Unit school. Integrated curriculum.

Introdução

A integração entre educação básica e educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é uma política de governo, implementada por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual foi instituído, no âmbito federal, pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006 e em curso em várias instituições de ensino.

Nossa abordagem, porém, não se centra nesse programa; ao contrário, pretende, como o tema nos convida a fazer, discutir os fundamentos do que temos designado como educação integrada, com atenção a algumas especificidades da educação de jovens e de adultos. Abordando, inicialmente, as implicações políticas, queremos questionar o que significa trazer o trabalho para o âmbito da educação básica de adultos - desafio este que se nos impõe historicamente, adquirindo especificidades no modelo contemporâneo de acumulação flexível do capital - sem converter as práticas formativas que tenham o trabalho como princípio ou mesmo como contexto educativo, em processos de formação para o mercado de trabalho, sob o mito da empregabilidade.

Afirmaremos a impertinência histórica de se ignorar o trabalho como mediação fundamental para a produção da existência do educando adulto; mas, também, a mesma impertinência de compreendê-lo exclusivamente como contexto econômico. Compreendido neste último sentido, tende-se a reduzir a formação humana à formação profissional e a educação básica - direito inalienável, subjetivo e social - à preparação instrumental para a educação profissional. Por essas razões, explicitaremos nossa compreensão de que a forma integrada da educação básica com a educação profissional, por si só, não expressa a riqueza, a complexidade e o desafio da concepção de educação integrada que tem como horizonte a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores.

Ao discutirmos as implicações pedagógicas, tomaremos alguns elementos dos estudos de currículo para introduzir nossa compreensão sobre o currículo integrado na concepção da educação integrada. A partir de então, perguntamos sobre a possibilidade de se tomar os processos produtivos concretos - particularidade da dinâmica histórico-social de um modo de produção da existência humana - como referência para a elaboração de propostas curriculares integradas. Essas se caracterizariam por explicitar a relação entre conhecimentos gerais e profissionais, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos, enquanto esses se constituem em potência produtiva proporcionada pelo desenvolvimento da ciência com a apreensão e apropriação humanas do real. Desta elaboração nos perguntamos sobre a possibilidade de realizá-las em cargas horárias formalmente propostas para a integração entre educação básica e profissional na EJA.

Em nossas considerações finais retomaremos os desafios, compreendendo a necessária crítica aos rumos da política pública, juntamente com a mobilização e com o comprometimento concreto dos educadores e da sociedade civil em

geral com a luta social pela garantia dos direitos. As reflexões aqui apresentadas assim se orientam e, como tal, tem o propósito de contribuir para o avanço não só conceitual, mas também ético-político, da Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

Da Forma Integrada de Finalidades Formativas ao Conteúdo Integrado da Escola Unitária: uma travessia necessária

A primeira questão a que o tema nos convida a refletir é sobre o que significa a integração entre a educação básica – seja ela na modalidade EJA ou não – e a educação profissional. Ainda que sejamos levados a compreender tal integração como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, compreendemos integração como algo mais amplo.

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

As dimensões fundamentais da vida, que estruturam a prática social – aqui apontadas como o trabalho, a ciência e a cultura – são por nós compreendidas como apresentamos a seguir. O trabalho é processo de objetivação humana inerente ao ser e mediação fundamental de suas relações com a realidade material e social (sentido ontológico do trabalho).² Como afirma Marx,

Certamente o trabalho, a *atividade vital*, a vida *produtiva*, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico;... Em consequência, o elemento do trabalho é *objetivação da vida genérica do homem*: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (Marx, 2001, p. 116-117; grifos no original).

O trabalho é, também, prática econômica, cujo conteúdo é definido pela historicidade do modo de produção. Afinal:

[...] até as categorias mais abstratas – precisamente por causa de sua natureza abstrata –, apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinidade desta abstração, igualmente produto de condições históricas, e

não possuem plena validade senão para estas condições e dentro dos limites destas. (Marx, 1988, p. 120).

Assim, se o significado do trabalho deve ser considerado em sua acepção geral – como atividade produtiva, determinação ontológica fundamental da humanidade, ou do modo realmente humano de existência (Mészáros, 2006) – em sua acepção particular, seu significado é redefinido pela forma capitalista da divisão do trabalho.

Nessa forma, entre o trabalhador e sua atividade produtiva vital se interpoem a propriedade privada, o intercâmbio e a divisão social do trabalho. Essas compõem um complexo cujo único fator absoluto é o trabalho. “Absoluto porque o modo de existência humano é inconcebível sem as transformações da natureza realizadas pela atividade produtiva” (Mészáros, 2006, p. 79). Em consequência, a superação da alienação implica o resgate do sentido ontológico do trabalho.

Disto decorre a possibilidade e a pertinência pedagógicas de se compreender o conhecimento humano como produto de necessidades e práticas do ser social, que, historicamente condicionaram o contraditório avanço das forças produtivas. Como afirma Luckács (1981, p. 21), “[...] o trabalho criou a ciência como órgão auxiliar para alcançar um patamar cada vez mais elevado, cada vez mais social”. O mesmo ocorre em relação à cultura, correspondente às linguagens e aos códigos éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de um grupo social.

Luckács explica que na formação do “complexo social” constituído pela relação entre trabalho, ciência e cultura existe um condicionamento no qual, ontologicamente, um momento é o pressuposto para a existência do outro, sem que a relação possa ser invertida. Assim é a relação que existe entre o trabalho e os outros momentos do complexo constituído pelo ser social. Mesmo extensas, vale a pena transcrever literalmente algumas partes da explicação do autor, que nos dão clareza quanto ao sentido do trabalho como o princípio ontológico da referida integração. Diz ele:

[...] é sem dúvida possível deduzir geneticamente a linguagem e o pensamento conceptual a partir do trabalho, uma vez que a execução do processo de trabalho põe ao sujeito que trabalha exigências que só podem ser satisfeitas reestruturando ao mesmo tempo quanto à linguagem e ao pensamento conceptual as faculdades e possibilidades psicofísicas presentes até aquele momento, ao passo que a linguagem e o pensamento conceptual não podem ser entendidos nem em nível ontológico nem em si mesmos se não se pressupõe a existência de exigências nascidas do trabalho e nem muito menos como condições que fazem surgir o processo de trabalho. É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceptual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime estas interações, mas, ao contrário, as

reforça e as intensifica. Disto se segue necessariamente que no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceitual e vice-versa. ... Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas num outro trabalho, elas se tornam gradativamente autônomas – em sentido relativo – ou seja, são generalizadas e fixadas determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um determinado procedimento, mas, ao contrário, adquirem um certo caráter de generalidade como observações que se referem a fatos da natureza em geral. São estas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem na noite dos tempos. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disto, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências de fato autônomas (Luckács, 1981, p.27).

Portanto, o trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão essa indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo. Em outras palavras, como resume Demerval Saviani:

[...] num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação (Saviani, 1989, p. 1).

Por outro lado, produzimos nossa existência em contextos produtivos concretos, também configurados economicamente pelo modo de produção, e com características históricas correspondentes ao nível de avanço das forças produtivas e de contradições das relações sociais de produção. Tais características colocam, para os sujeitos, exigências específicas de domínio técnico-científico, para que se tornem aptos a produzir sua existência mediante a inserção nesses contextos. É nessa perspectiva que o trabalho se torna princípio educativo num segundo sentido, ou seja, “na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”³³ (Saviani, 1989, p. 2). São essas exigências que se tornam os fundamentos de atividades

produtivas, cujo exercício especializado configuraram, historicamente, o mundo das profissões.

De fato, a emergência das profissões modernas é consequência da divisão social e técnica do trabalho, exacerbada na divisão entre trabalho intelectual e manual, sendo hierarquizadas de acordo com as classes e estratos de classes sociais que poderão exercê-las. Do ponto de vista da formação, as profissões passam a ser classificadas de acordo com o nível de complexidade que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas. É nesse sentido, então, que os contextos produtivos vão colocando exigências para a educação, seja de aprendizagens básicas, seja das aprendizagens específicas para o exercício profissional.

Se a relação entre trabalho e educação é tanto ontológica quanto histórica, na emergência da era moderna a vinculação entre produção e ensino foi abordada de forma diversa pelos economistas clássicos e os socialistas utópicos. Os primeiros consideravam que a fragmentação e a simplificação dos procedimentos de trabalho levariam a um tal embrutecimento do trabalhador que este deveria ser docilizado e disciplinado desde a infância. Esse preceito levou Adam Smith, ainda no século XVIII, a recomendar o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas (Marx, 1988). No início do século XX, no texto *Americanismo e Fordismo*, Gramsci (1991a), por sua vez, se referiu à adaptação psicofísica do trabalhador à nova estrutura social como uma necessidade determinada pela racionalização industrial.

Em oposição à vinculação de ordem economicista entre produção e ensino, encontramos, em outro - polo, duas tendências aparentemente contraditórias, mas que trazem no bojo de suas idéias a mesma problemática: a primeira, de clara inspiração iluminista e que remonta à gênese da pedagogia moderna com Comenius, com Rosseau e com Pestalozzi, dando ênfase à organização do espaço escolar e aos métodos que proporcionam o desenvolvimento livre e espontâneo da criança. A infância era entendida na sua especificidade, enquanto o trabalho, o jogo e a atividade em geral, constituíam-se como elementos didáticos, lúdicos e formativos que convergiam para o desenvolvimento livre e harmonioso da criança.

A segunda tendência é esboçada pela instrução técnico-profissional – que antes era realizada predominantemente no trabalho, mas que se transferia progressivamente para a escola – e pelas idéias dos socialistas utópicos Saint-Simon, Fourier e Owen. Esses buscarão no trabalho industrial e na combinação com a instrução as bases para a construção de suas pedagogias. Longe de serem polos opostos, esses dois caminhos convergem para um mesmo ponto comum: o trabalho e a produção, como podemos ver a seguir:

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da Revolução Industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de

acordo com as máquinas”, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através das formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se às costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo, o homem capaz de produzir ativamente (Manacorda, 2006, p. 305).

Desse modo, podemos afirmar que é a partir da Revolução Industrial que a educação torna mais explícita os seus vínculos com a produção da vida material, e passa a encarar o trabalho ou a formação para vida produtiva, como elemento indissociável e como princípio que ordena o sistema de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas, reproduzindo as relações sociais de produção e conformando os sujeitos à ordem da sociedade capitalista. A escola, que antes educava para o fruir e que se centrava num saber desinteressado, passa a educar para o produzir; assim como a ciência, centrada na busca desinteressada da verdade, assume-se cada vez mais como ciência aplicada e a serviço do capital. Estreitam-se, assim, os laços que unem a escola à fábrica, e dos quais a ciência participa como elemento integrador, ainda que subordinada e comprometida com a ordem capitalista.

Em um sentido distinto, tanto dos economistas clássicos quanto dos iluministas e dos utópicos, ainda que sob alguma influência desses, desenvolve-se o pensamento pedagógico de Marx e de Engels, postulando o trabalho como elemento formativo na perspectiva do desenvolvimento integral do indivíduo. Mas apenas propor a associação entre ensino e trabalho como estratégia educativa não é suficiente para compreender o real sentido que tem, para Marx, este princípio. A *pedagogia do trabalho* foi desenvolvida por Marx de modo original, a partir de uma análise das condições históricas concretas e que apreende o movimento dialético que caracteriza a produção capitalista. Conforme nos indica mais uma vez Manacorda:

Nos vários representantes das pedagogias modernas não-marxistas a Revolução Industrial pode ser objeto de lamentação, aceitação a-histórica, ou contraposição utópica; em Marx, é postura consciente de historicidade das relações sociais e do seu reflexo na ideologia, é prontidão para captar, no dado histórico, a tendência do movimento (2006, p. 104).

Marx criticou o ensino industrial, defendido pelos burgueses, destinado ao treinamento dos operários. No *Manifesto do Partido Comunista* (Marx, 1996), figura como programa da revolução, o ensino público e gratuito a todas as crianças; a abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual; e a unificação do ensino com a produção material.

Mais tarde, os termos *educação politécnica* e *educação tecnológica*⁴ serão utilizados por ele, explicitando sua defesa por um ensino que não seja apenas polivalente, mas que permita a compreensão dos fundamentos técnicos-científicos dos processos de produção. A formulação dessas propostas tem como motivação a adoção de medidas pós-revolucionárias que confluem para a passagem a uma sociedade sem classes, onde todos trabalhem e na qual o desenvolvimento *omnilateral* das capacidades seja premissa e resultado do fim da divisão do trabalho fundada na propriedade privada. Sabia-se que a viabilidade de um desenvolvimento *omnilateral* posta pela indústria só seria plenamente realizável numa sociedade livre da propriedade privada. Desse modo, o princípio da união entre ensino e trabalho estava colocado como parte de um programa político de transição de uma sociedade capitalista para uma sociedade pós-capitalista.

No século XX, particularmente nos anos de 1930, Antonio Gramsci atualizou o programa marxiano de educação, especialmente ao se contrapor à reforma Gentile realizada na Itália facista e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a escola profissional. Tais críticas são a fonte de sua proposta de escola unitária, como se pode ver a seguir:

[...] a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 1991b, p. 118).

A escola unitária tem um princípio que a organizaria, qual seja, o trabalho. Vejamos em suas próprias palavras:

O conceito e o fato do trabalho (como atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (Gramsci, 1991b, p. 130).

Neste texto, com a singularidade das palavras de Gramsci, encontramos o significado do trabalho como princípio educativo tal como tentamos expor até aqui: o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo social, histórico e contraditório. Esse processo elide qualquer determinação sobre-humana dos fatos, mas coloca no real as razões, o sentido e a direção da história feita pelos próprios homens. Esta é uma aprendizagem que se quer desde a infância, de modo que as contradições das relações sociais sejam captadas a ponto de não se poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento da necessária formação para o exercício da vida produtiva se agrega ao preceito da escola unitária, posto que esta proporcionaria aos estudantes experiências de orientação profissional, possibilitando-os a passagem às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Porém, também essas escolas modificariam seus propósitos em contraposição à hegemonia capitalista, posto que visaria não somente a formação de operários qualificados, mas de dirigentes da classe trabalhadora. Diz ele:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que o operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo (Gramsci, 1991b, p. 137).

Vemos, então, que em Gramsci, o trabalho como princípio educativo não impõe à escola a finalidade profissionalizante. Muito pelo contrário, o pensador italiano propõe uma coerência também unitária no percurso escolar. É o que vemos, quando este afirma que a carreira escolar é um ponto importante no estudo da organização prática da escola unitária, considerando seus vários níveis, de acordo com a idade, com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a escola pretende alcançar. Assim, para ele,

[...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional⁵) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (Gramsci, 1991b, p. 123).

E acrescenta:

[...] eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.) (Gramsci, 1991b, p. 124).

Com esses destaques, queremos sustentar nossa compreensão de que a concepção de educação integrada – aquela que integra trabalho, ciência e cultura – tendo o trabalho como princípio educativo não é, necessariamente, profissionalizante. Esta finalidade se impõe na educação brasileira, especialmente no ensino médio, por, pelo menos, três razões que expomos a seguir.

A primeira delas é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – em nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica. Ainda que a profissão não garanta ingresso e/ou a permanência em determinados contextos produtivos, o reconhecimento social obtido pelos correspondentes títulos e diplomas produzem relações de identidade⁶ que implicam formas intersubjetivas de enfrentamento da questão social sob a crise capitalista contemporânea. E esta vem a ser a segunda razão que torna pertinente a possibilidade de profissionalização no ensino médio.

A terceira razão refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio⁷. Assim, uma política consistente de profissionalização no ensino médio, dadas as outras razões e condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. Foi nesses termos que Ramos, Frigotto e Ciavatta afirmam:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Ramos; Frigotto; Ciavatta; 2005, p. 45).

As Implicações Políticas e Pedagógicas da Integração Educação Básica e Profissional na EJA

Por tudo que expusemos, não podemos deixar de reconhecer, então, que a forma integrada entre educação básica e educação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos é uma expressão contraditória desta sociedade

de classes caracterizada pela negação dos direitos sociais. Ou seja, se ignorássemos as mediações históricas de nossa sociedade, talvez afirmaríamos que o ensino médio, como etapa da educação básica, não deveria ser profissionalizante, posto que não enxergaríamos as razões que sustentam de sua pertinência. Da mesma forma, a EJA poderia não ser modalidade de educação básica, mas corresponder à educação continuada, pós-obrigatória e, nesses termos, ser destinada aos sujeitos que já tenham concluído a educação básica visando à formação e à atualização profissional.

O fato, porém, é que, de forma singular para a classe trabalhadora, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização de jovens como uma necessidade. Por outro lado, a EJA continua sendo predominantemente reparadora da negação do direito à educação básica àqueles que a ela não tiveram acesso ou não permaneceram em idade considerada apropriada. Quando profissionalizante, justamente por estar combinada com essa negação, a educação de jovens e adultos está sempre no limite de se fazer substitutiva desse direito. Diante dessas contradições, perguntamos: quais as implicações políticas de, mantida a função reparadora da EJA, se incorporar a profissionalização nessa modalidade?

A primeira implicação que se evidencia refere-se à possibilidade deletéria de, após significativos avanços conceituais, voltar-se a converter a EJA em educação compensatória, substituindo a educação básica pela profissionalização. A segunda implicação, que não se desvincula da primeira, mas a sustenta frente ao caráter flexível da acumulação capitalista contemporânea, é inscrever a EJA no mito da empregabilidade e da reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva.

Essas implicações nos levam a interrogar o quanto o trabalho, no seu sentido e na sua finalidade econômica, isto é, como profissionalização, deve estar mais ou menos inserido na EJA, posto não considerarmos que essa relação seja equivalente para os jovens e para os adultos. Explicamos: para as pessoas que constroem suas trajetórias formativas em tempos lineares e considerados regulares, mediante um processo de escolarização que acompanha seu desenvolvimento etário, a educação básica tende a preceder a educação profissional, de modo que a relação entre conhecimento e atividade produtiva seja mais imediata a partir de um determinado momento da vida escolar. No caso brasileiro, isso tende a ocorrer a partir do ensino médio por dois motivos. Primeiro porque, nesse momento, os/as jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa (dimensões também indissociáveis). A experiência educativa nessa etapa, então, deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes. Dentre esses elementos estão as características do mundo do trabalho, incluindo aqueles que contribuem para a realização de escolhas profissionais.

O segundo motivo pelo qual a relação entre trabalho e conhecimento tende a se aproximar mais no ensino médio é o fato de este possibilitar compreender

o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva. Nesse momento, então, o acesso ao conhecimento sistematizado proporciona a formação cultural e intelectual do estudante, permitindo “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, inciso I. Brasil, 1998).

No caso das pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar com essa mesma linearidade, ou não podem assim fazê-lo a partir do ensino fundamental – como os jovens que não esperaram pela conclusão do ensino superior para trabalhar – a relação entre educação e trabalho é muito mais imediata e contraditória. Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-las 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.

A vida contemporânea tem aumentado significativamente os desafios que implicam essa relação. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior *flexibilidade* para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho – caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão –, quanto às externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc. O conceito de educação continuada vem definir o sentido da educação de jovens e adultos frente a essa realidade: a necessidade de aprender para toda a vida.

O problema, entretanto, está no fato de não termos a educação básica universalizada para todos os sujeitos. Assim, no momento em que, das pessoas jovens e adultas com pouca escolaridade, é solicitada a capacidade de *reconverterem* permanentemente seus saberes profissionais, a elas ainda não se garantiu a formação básica que contribua para o seu reconhecimento como sujeitos sociais, como cidadãos e trabalhadores. Se para as pessoas de trajetória escolar considerada regular a educação básica e a profissional, a formação para a cidadania e para o trabalho, os conhecimentos gerais e os específicos, se relacionam mediatamente; para aquelas pessoas jovens e adultas tudo isso se relaciona de forma muito imediata. Além disso, para essas pessoas a educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada, ao se conferir a ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho.

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito a ela – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de EJA reconhecer o trabalho como princípio educativo, antes por sua característica

ontológica e, a partir disso, na sua especificidade histórica que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo.

Por isso, um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica e fetichize a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Sob esses argumentos, não é suficiente uma política de educação que limite a EJA aos cursos e aos exames supletivos, cujo objetivo vise exclusivamente à conclusão das etapas da educação básica e não à plena formação dos sujeitos. No mesmo sentido, não se pode admitir que a educação profissional seja planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista, antes de tudo, os interesses da produção e, só depois, os interesses dos trabalhadores. Essa abordagem coloca os trabalhadores como *objetos* da produção e do mercado de trabalho, contrariamente ao compromisso ético-político de se resgatar a centralidade dos sujeitos no processo educativo. Sujeitos esses concretos, que têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir cultura, no sentido não de se adequarem à realidade dada, mas de compreendê-la, apropriar-se de seus potenciais e transformá-la. Espera-se que um projeto educacional com esses princípios pode estar comprometido efetivamente com a superação das desigualdades e das injustiças sociais.

Nesses termos, apresentamos outras duas implicações e/ou perspectivas políticas da integração entre educação básica e profissional na EJA, de conteúdo distinto daquelas primeiras. Trata-se de considerar que a educação profissional é um direito de todos e, assim, não seria justo que aqueles aos quais o direito à educação básica foi negado, tivessem que esperar a reparação deste para só depois buscar a educação profissional. Há que se admitir, ainda, que uma compreensão ampliada de profissionalização – na qual se consideram, para além do aspecto pedagógico, os econômicos, sociológicos, psicológicos e ético-políticos dessa condição, muitos trabalhadores adultos, mesmo pouco escolarizados, consideram-se – podendo ser ou não assim reconhecidos – profissionais. Portanto, o acesso à educação profissional sistemática de forma integrada à educação básica pode tanto consolidar e legitimar, pela mediação do saber científico, essa condição; quanto possibilitar, de fato, uma nova formação profissional.

A outra implicação refere-se à inserção do trabalho como princípio educativo na EJA, considerando o primeiro sentido atribuído à concepção de educação integrada, qual seja, voltado para a formação *omnilateral* dos sujeitos. Sob essa perspectiva, em que a formação se desenvolve com base na integração

entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho e à ideologia da empregabilidade. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Assim, formar profissionalmente não seria preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e crítico de profissões, não se esgotando nelas.

Essa concepção de formação profissional, fundada nos princípios da integração já discutidos, traz implicações pedagógicas substantivas, pois nos desafia a construir a integração de conhecimentos, tradicionalmente diferenciados como gerais e como específicos. Com esta mesma preocupação, Ramos (2005) discute possibilidades e desafios para a construção do currículo no ensino médio integrado. A autora recorre à explicação de Santomé (1998), quando este nos diz que a denominação de *currículo integrado* tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.

Segundo ele, o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo, então, poderia ser reservado à interrelação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

A idéia de integração em educação é também tributária da análise de Bernstein (1996). Segundo este autor, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

A proposta de integração que defendemos, incorpora elementos das análises anteriores, mas vai além dessas, ao definir a finalidade precípua da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos, nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. Assim, enquanto Santomé define a integração como a compreensão global do conhecimento, nós a expressamos como a perspectiva pedagógica de promover a compreensão do real como totalidade (Kosik, 1978). Isto exige que se conheçam

as partes do fenômeno estudado bem como as relações entre elas. O conhecimento se faz pela apreensão dessas relações, na forma de teorias e conceitos.

O currículo integrado, conforme o entendemos, organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar.

Esta concepção pressupõe que as disciplinas escolares sejam responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica. A interdisciplinaridade, na perspectiva dialética, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Esta concepção de currículo integrado traz, ainda, a preocupação com a historicidade do conhecimento. Essa perspectiva entende ser a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico.

Histórico porque o trabalho pedagógico ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Dialético porque a razão de se estudar um processo de trabalho não está na sua estrutura formal e procedimental aparente, mas na tentativa de captar os conceitos que os fundamentam e as relações que os constituem.

Por isto nos perguntamos se os processos de produção, como partes de uma realidade mais completa, podem ser tomados como um objeto de estudo para a elaboração de uma proposta curricular integrada, considerando-se suas múltiplas dimensões, dentre as quais a econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos requeridos para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como *leis gerais* que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a

objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. Por isto, como já afirmamos, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Além da proposta curricular, as opções pedagógicas implicam também a redefinição dos processos de ensino. Esses devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, dentre outros. Isto não se confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva. O trabalho do pensamento pela mediação dos conceitos possibilita a superação do senso comum pelo conhecimento científico, permitindo a apreensão dos fenômenos na sua forma pensada (Kosik, 1978).

Os processos e as relações de trabalho que os estudantes poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica. Portanto, tê-los como referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites. A diferença de um currículo dessa natureza daquele que se apóia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se desdobram metodológica e pedagogicamente.

Dentre tantas outras, uma pergunta diante dessa reflexão refere-se à carga horária dos cursos integrados de EJA, considerando a já diferenciação da educação regular. O sentido dessa diferenciação está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. A coerência ética desse pressuposto nos leva a enxergar a educação básica e a profissional para além da sistematização dos conhecimentos gerais dos estudantes e o aprimoramento e do reconhecimento de seus saberes profissionais. Processos complexos de desconstruções e reconstruções conceituais são necessários para o desenvolvimento intelectual desses sujeitos e, portanto, para uma formação a que têm o direito.

Outra questão, que nos remete à regulamentação do PROEJA, refere-se à delimitação de cargas horárias para a formação geral e a profissional. Isto, certamente visa assegurar o lugar da primeira, que não pode ser substituída pela segunda. Porém, se o currículo integrado baseia-se na unidade de conhecimentos gerais e profissionais e numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, o recorte e a pré-determinação de cargas horárias destinadas a cada dimensão da formação pode causar dualismo e superposições, comprometendo-se a integração. Certamente, compreender e

realizar a unidade como síntese do diverso e a totalidade para além da soma das partes, é um meio para superar tais limitações e dicotomias e avançarmos conceitual e empiricamente na Educação de Jovens e Adultos.

Considerações finais

Apresentamos algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos que nos desafiam a incluir o trabalho como uma dimensão fundamental da formação desses sujeitos. Reiteramos que um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não enfrenta as contradições do processo de produção da existência sob relações desiguais. Por outro lado, tomar o trabalho somente em sua dimensão econômica, ou como contexto, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Por isso, o trabalho precisa se constituir como um princípio educativo, primeiramente na sua dimensão ontológica para, então, ser compreendido nas suas manifestações históricas, especialmente na sua contradição principal, qual seja, entre seu potencial emancipatório e os determinantes da alienação e da exploração que predominam, quando o trabalho se transforma em mercadoria.

Por essas razões, discutimos que tais desafios trazem implicações para as políticas de educação e de trabalho, além daquelas próprias ao campo pedagógico. Do ponto de vista político, a crítica que fazemos às tendências mercantis e economicistas que caracterizaram as políticas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja superação ainda não se logrou no atual governo, tem por finalidade insistir na defesa de que o atendimento à educação básica de crianças e de jovens não pode implicar a negação desse direito aos adultos trabalhadores.

Pelo mesmo motivo, não nos furtamos a denunciar os equívocos cometidos na instituição do PROEJA, que poderiam comprometer a virtuosidade de uma política necessária. Por outro lado, também não nos abstivemos de reconhecer publicamente o movimento positivo de recolocar essa iniciativa como uma política pública centrada no princípio do direito universal e subjetivo à educação e ao trabalho.

As lutas dos educadores comprometidos com a EJA têm avançado e, mesmo lentamente, promovido conquistas importantes. A construção de um projeto de sociedade democrática de corte democrático-popular ainda é a principal condição e também o condicionante para assegurarmos a plenitude desse direito a toda a população brasileira.

Sob o enfoque pedagógico, finalmente, a forma integrada de oferta da educação básica com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, que agora reiteramos. Integra conhecimentos gerais e específicos, proporcionando a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da

ciência e da cultura. Orienta-se pela utopia de superar a dominação dos trabalhadores formando-os como dirigentes pela mediação do conhecimento.

Como enfrentamento de necessidades sociais concretas na perspectiva de outra sociedade, a educação integrada pode ser uma mediação importante para a construção da escola unitária, ou seja, de um movimento que “significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (Gramsci, 1991b, p. 125).

Sob esses princípios, é importante compreender que a relação entre educação básica e profissional deve permitir compreender a ciência como força produtiva, assim como a apropriação do sentido do trabalho pelo trabalhador evidencia o sentido vivo, produtivo e histórico dos conhecimentos científicos. De tais diretrizes decorre que a formação profissional que possibilita a reapropriação pelo trabalhador de seu potencial criador e transformador é aquela mediada pelo conhecimento e que, portanto, pressupõe a educação básica como dela indissociável. A isto chamamos de educação integrada, muito além de ser uma forma específica de oferta conjunta de ambas.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em dezembro de 2009.

Notas

- 1 Este artigo tem como base o texto elaborado para fins de exposição na sessão temática dos GTs Trabalho e Educação e de Educação de Jovens e Adultos, realizada na 31ª. Reunião Anual da Anped, realizada no período de 19 a 23/10/2008, em Caxambu. Esta é uma versão revista e ampliada.
- 2 Para a formulação do conceito de trabalho tal como apresentamos aqui, nos apoiamos no pensamento de Marx (1988); Lukács (1978); Mészáros (2006).
- 3 Não esquecemos que, na sociedade capitalista, a força de trabalho humana se transforma em mercadoria e a participação dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo se dá pela venda de sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção, sendo o trabalho não-pago que o trabalhador realiza para o capitalista, a fonte de mais-valia e a base da reprodução e da acumulação capitalistas. Portanto, a natureza da participação dos sujeitos no trabalho socialmente produtivo se transformaria radicalmente numa sociedade baseada na socialização dos meios de produção, na qual a divisão social do trabalho não se basearia na propriedade privada, mas sim na utilidade social dos diversos tipos de trabalho.
- 4 Em seus estudos, Manacorda (1991), conclui que em Marx esses termos não são usados como sinônimos. Entretanto, algumas traduções equivocadas e a preservação do termo por Lênin consagraram este termo como marca da educação socialista. A atualização deste debate pode ser encontrada em Saviani (2007) e Nosella (2007).
- 5 Entendemos que a ressalva feita por Gramsci em relação a um *humanismo no sentido amplo* e não apenas em *sentido tradicional* implica compreender o humanismo não na

perspectiva essencialista, que levaria a uma pedagogia escolástica (lembramos que o termo *tradicional* em pedagogia está vinculado ao pensamento de Herbart, para o qual a escola cumpria a função da transmissão de valores e de formação moral dos estudantes); mas implica compreender o humanismo na perspectiva histórico-dialética, no sentido de que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas enfrentadas e transformadas por ele próprio. Este universo “humano” é o universo do trabalho, da ciência e da cultura.

- 6 Os estudos de Claude Dubar (1997) sobre “formas identitárias” são recomendados. Duas dissertações de mestrado (Batista, 2007; Simões, 2007) e uma tese de doutorado recentes (Arruda, 2007) demonstram como a escola e o ensino técnico se constituem em mediações fundamentais para os jovens oriundos da classe trabalhadora na construção de seus projetos de vida e na busca de autonomia, sendo o trabalho um meio de realização no presente e de perspectivas futuras, dentre essas o prosseguimento de estudos em nível superior.
- 7 Lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 1998) determinaram que o ensino médio deveria ter como contextos do processo de ensino-aprendizagem, a cidadania e o trabalho, este último explicitamente referenciado, ainda, no que se designou como “preparação básica para o trabalho”. Salvo como doutrina, tais diretrizes pouco alteraram materialmente a forma de ver e de abordar o trabalho nas escolas de formação geral. A crítica aos limites dessa concepção do trabalho como contexto apresentada nas diretrizes podem ser encontradas em Ramos (2004).

Referências

- ARRUDA, Maria da Conceição. **Educação & Trabalho: panacéia ou possibilidade?** Com a palavra os alunos do ensino médio técnico. Programa de Pós-Graduação em Educação/Pontifícia Universidade Católica, 2007. Tese (Doutorado em Educação).
- BATISTA, Fátima. **Jovens atores sociais na interlocução com o mundo do trabalho: possíveis mediações são feitas pela escola de ensino médio?** Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estácio de Sá, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, Código e Controle**. Petrópolis, Vozes, 1996.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: Legislação Básica**. Brasília: PROEP, 1998.
- BRASIL. CNE. Parecer n. 15, de 01 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Acesso em: 07 dez. 2008.
- BRASIL. MEC. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5840.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2008.

- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.
- IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social em Tempo de Capital Fétiche**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, 4, p. 1-18, 1978.
- LUKÁCS, George. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Editori Riuniti, 1981.
- MANACORDA, Mario. **A História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARX, Karl. **O Capital**. Livro I, Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MÉSZÁROS, István. **Marx: A teoria da alienação**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 2006.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 137-151, jan./abr., 2007.
- RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, p. 37-52.
- RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.
- RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.
- SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., p. 152-165, 2007.
- SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal Fluminense, Dissertação (Mestrado em Educação), 2007.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo.** Agenda para o Futuro. V Conferência sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

Marise Nogueira Ramos é doutora em Educação, professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e da Faculdade de Educação da UERJ. É professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz.
E-mail: ramosmn@gmail.com



Entre a Inclusão Social e a Integração Curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA

Eliza Bartolozzi Ferreira
Edna Castro Oliveira

RESUMO - Entre a Inclusão Social e a Integração Curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. O artigo objetiva analisar o contexto político no qual se originou o PROEJA. A recorrência de políticas educacionais, geridas durante décadas sob a ética do mercado e de um modelo de desenvolvimento subalterno aos interesses internacionais, potencializa a dualidade da educação escolar e, ao mesmo tempo, dificulta a emergência de experiências que buscam integrar a formação geral e profissional. No que tange aos dilemas epistemológicos do PROEJA, a análise busca estudar a categoria integração e as possibilidades de organização do currículo integrado, pela mediação de um grupo de professores em formação na confluência dos campos da educação profissional e da EJA. As experiências nos advertem sobre o limite da convivência de projetos múltiplos e heterogêneos em sistemas de ensino deficientes estrutural e pedagogicamente, numa sociedade, como a nossa, que ainda não universalizou a educação básica.

Palavras-chave: PROEJA. Inclusão Social. Currículo Integrado.

ABSTRACT - Between the Social Inclusion and the Curriculum Integration: PROEJA's political and epistemological dilemmas. This article aims to analyze the political context in which the PROEJA was elaborated. The recurring educational politics ruled by decades on the lights of the job market ethics and a development model subservient to the international interests, reinforce the duality of the school education and, at the same time, make it difficulty to reveal experiences that aim the integration of general and professional education. In relation to PROEJA's epistemological dilemmas, the analysis intended to study integration as a category and the possibilities of organizing an integrated curriculum by mediation of teachers in process of formation in the confluence of the professional education and the youth and adult education (EJA). The experiences call our attention to the limit of multiple and heterogeneous projects at educational systems that presents pedagogical and structural constraints, in a society that has not universalized the basic education yet.

Keywords: PROEJA. Social Inclusion. Integrated Curriculum.

Apresentação

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – foi criado por meio do Decreto nº 5.478\2005, alterado pelo Decreto 5.840\2006, em um contexto marcado por profundas mudanças políticas, econômicas e sociais iniciado na década de 1990. A reflexão aqui desenvolvida parte do princípio de que não podemos compreender o PROEJA como uma política isolada das demais ações e idéias operadas no marco histórico do final do século XX. Ademais, consideramos um avanço a edição de um decreto voltado a fomentar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito das escolas técnicas federais (atual Instituto Federal) e, especialmente, uma formação desenvolvida sob a perspectiva da integração da formação acadêmica e a formação para o trabalho, não obstante o instrumento jurídico utilizado ser um decreto.

Feita essa primeira consideração, devemos salientar que não é o fato da existência de um decreto que obrigue os Institutos Federais a oferecer uma porcentagem de suas vagas para os jovens e adultos¹, que faz com que essas instituições estejam preparadas técnica e pedagogicamente para a empreitada. Pelo contrário, vimos acompanhando a oferta do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e observamos graves problemas na implantação do PROEJA, revelado em grande parte pelos altos índices de evasão escolar.

As reflexões desenvolvidas neste texto são resultados de pesquisa financiada pela CAPES, cujo objetivo geral é acompanhar a implantação do PROEJA no IFES, por meio da formação dos professores e da articulação de um projeto pedagógico que revele a complexidade do PROEJA e que se traduza na emancipação de sujeitos política e economicamente. No período da pesquisa (em andamento), iniciado no ano de 2007, os desafios encontrados dizem respeito à inclusão da EJA no contexto do IFES e a execução de um currículo integrado. Buscaremos, neste texto, traçar as principais questões surgidas de nossa investigação, que nos indicam o limite da convivência de projetos múltiplos e heterogêneos em sistemas de ensino deficientes estrutural e pedagogicamente, “[...] numa sociedade como a nossa com alto grau de desigualdade social e que não universalizou a educação básica (fundamental e média)” (Ciavatta, 2005, p. 89) em que a racionalidade mercantil, balizadora da política educacional brasileira, se traduz na convivência de pedagogias incompatíveis com a luta pela igualdade social. Nesse contexto, a formação profissional integrada a EJA, que demanda uma base de cultura científica e humanista a ser alcançada pelas populações para as quais o PROEJA se destina, constitui um dos horizontes que se vislumbra dentre os seus desafios.

Considerações sobre o campo de pesquisa

O trabalho ora apresentado é resultado de pesquisa em andamento – “*Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do PROEJA no Espírito Santo*” – desenvolvida pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / Centro de Educação (CE) / Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)².

Pelo seu caráter interinstitucional, marcado pela ênfase no trabalho coletivo, o projeto de pesquisa que dá origem a este trabalho, tomou como referência metodológica a pesquisa-ação que, no processo, foi se caracterizando pela sua vertente de pesquisa-ação crítica conforme Franco (2010), uma vez que nos exigiu considerar, uma trama complexa de relações entre os grupos da Universidade, do IFES e posteriormente da formação continuada. Apesar dos bloqueios inicialmente produzidos nas relações de poder no interior da instituição, movimentos foram sendo feitos por parte de alguns professores na direção da compreensão e da prática da integração, entre diálogos, conflitos e percepções coletivas do grupo acerca do processo. Com essa ênfase de pesquisa, organizamos um plano de trabalho, a ser ressignificado a cada ano, a partir de novas demandas, das contradições evidenciadas no processo de implementação, das expectativas de investigação emergentes, que tem evidenciado o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa.

Os sujeitos professores participantes do processo de formação, no período 2007 a 2009, inicialmente em torno de 37, constituem um grupo heterogêneo: 18 eram professores efetivos da instituição e 19 são professores temporários. Dentre os efetivos, alguns integram o grupo de pesquisa do IFES e assumem a coordenação do Programa e a Coordenação Pedagógica. A contratação temporária, com suas implicações de rotatividade, constitui uma das questões políticas evidenciadas no processo, uma vez que despotencializa o trabalho do grupo, dado à sua perspectiva de ação coletiva e de envolvimento requerido, indicando, assim, a não prioridade da gestão em relação ao PROEJA. Participaram também, com menor sistematicidade, 4 professores das coordenadorias dos cursos, 3 alunos representantes dos cursos de Construção de Edifícios em 2007-2008 e 4, em 2009, do curso de Segurança do Trabalho. Ressalta-se que o PROEJA inicia em 2006 com a oferta de 4 cursos: Construção de Edifícios, Metalurgia, Segurança do Trabalho e Automação Industrial, chegando a 2009 com a oferta dos 3 primeiros.

Nas primeiras reuniões dos grupos de formação continuada, fizemos um levantamento com os participantes para a escolha das temáticas mais desafiadoras para permear os estudos coletivos. Em face do desafio da integração curricular, os professores entenderam que essa temática era a prioridade. A partir deste levantamento e da dinâmica das discussões semanais do grupo de

formação continuada, a produção dos dados foi sendo realizada através das observações e dos registros dos encontros de formação, das análises e das reflexões conjuntas do grupo de pesquisa em reuniões semanais, da participação no planejamento da formação junto às coordenadorias pedagógica e do PROEJA, da aplicação de questionários de avaliação da formação, ao final de cada ano e, também, no desenvolvimento de projetos específicos com alunos do curso de pedagogia da UFES, matriculados no estágio supervisionado. No processo conflituoso de diálogo entre os professores na busca de construção do currículo integrado, foi se delineando como principal demanda, de certa forma coerente com os objetivos iniciais, a análise da proposta e das práticas curriculares desenvolvidas no Projeto Pedagógico do PROEJA, com vistas à intervenção nas práticas desenvolvidas por professores e alunos.

No que concerne ao atendimento do PROEJA no IFES, lançamos mão do levantamento de fichas de matrícula no período 2006-2007, da aplicação dos questionários semi-abertos e da realização de entrevistas e da técnica do grupo focal com os alunos, no sentido de identificar por meio da escuta e da análise dos dados, as causas do alto índice de evasão e as condições sócio-econômicas dos alunos.

Nas estratégias para a implementação do Programa, observamos, entre os professores envolvidos, uma simultaneidade de movimentos: a) de rejeição, por parte de alguns – ao considerarem-no um programa proposto de cima para baixo, sem a participação e a escuta da comunidade. Nas áreas técnicas, a preocupação de alguns professores é a de receber os alunos sem base para acompanhar o ciclo profissional, o que reforça a idéia de que esses professores manifestam preconceito em relação aos alunos da EJA, vistos a partir desse foco, como sujeitos que portam um saber inferior; b) de aceitação, quando nos deparamos com professores que, tendo trabalhado muitos anos com o ensino médio, reconhecem hoje o sentido do seu trabalho no PROEJA, através da atuação com alunos *que realmente precisam*. Isto remete o grupo a pensar o lugar de onde fala o sujeito professor da EJA; c) de comprometimento, assim expresso por parte dos professores: *Compromisso social e político, ideologia, cobramos de nós aqui, mas não vemos isto em relação à direção. Parece que a direção não se interessa pela causa*.

O PROEJA no contexto da reforma educacional

Uma vasta literatura científica produzida recentemente busca analisar o conjunto de mudanças que afetaram a educação desde o final do século XX, conhecidas como reforma educacional. Tais reformas buscaram empreender novas regulações³ sociais orientadas por organismos internacionais que enfatizaram a necessidade de a educação contribuir com a redução da pobreza (Feldfeber, 2009), em um contexto de acirramento das desigualdades econômi-

cas. A gestão das políticas públicas passou a ser pensada e ser executada sob a lógica da focalização aos mais pobres, expressando-se como assistencialista e não como direito.

As reformas educacionais empreendidas no governo FHC são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. A reforma buscou consolidar a figura de um Estado gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência a outros setores\instituições da responsabilidade de prestação dos serviços sociais. Com o olhar sobre o quadro político desse período da reforma, podemos entender o Estado gerencial como aquele que almeja uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil, buscando avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos e os problemas são tratados por meio das agências reguladoras.

As políticas públicas foram focalizadas para uma população considerada em condições de risco social e, nessa lógica, a reforma educacional pautou-se pela adoção de novas regulações assentadas em três eixos: a gestão local, o financiamento per capita e a avaliação sistêmica (Oliveira, 2009). Ou seja, o Estado brasileiro descentralizou as ações administrativas e financeiras para as instituições educativas, criou o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB) e passou a controlar os resultados dos serviços sociais mediante a avaliação em larga escala. De acordo com Oliveira (2009), tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares, ou da busca de adequação e de racionalização dos recursos existentes acompanhada da idéia de transparência e de participação local. Ou seja, há uma inversão da lógica até então praticada pelos governos nacionais assentada no controle do processo e na disciplinarização para uma prática de controle dos gastos e dos resultados em um quadro de expansão da autonomia institucional e dos profissionais, com ênfase no autocontrole.

Quando, em 2003, o governo Lula assumiu a condução do Estado brasileiro, houve o aprofundamento da adoção de políticas compensatórias, como mecanismo de ajuste dos desequilíbrios causados pela radicalidade das práticas políticas de seu antecessor. No plano geral, as *bolsas* de assistência social foram ampliadas para um número maior de pessoas e, no setor educacional, diversos programas foram criados ou remodelados para fins de atingir a meta de um equilíbrio social assentado na idéia de ajustamento das ações dos diversos atores sociais. Podemos afirmar então que uma nova *performance* do processo de regulação é adotada nesse governo.

As mudanças⁴ ocorridas a partir do relativo crescimento da economia e da geração de emprego, com a expansão do número de carteira de trabalho assinada, apresentaram um terreno de maior articulação com possibilidades de ampliação dos serviços sociais. Todavia, a lógica adotada continuou sendo a da

focalização à população em risco social, de forma mais ampliada. Essa particularidade que nasceu e se consolidou como novo princípio orientador da atuação do Estado ao longo dos anos de 1990, afirmou-se, em vários sentidos, na contramão dos preceitos universalizantes impressos na Constituição Federal de 1988. Essa tendência vai de acordo com a estratégia de contenção fiscal do governo diante dos constrangimentos macroeconômicos (auto) impostos no período da globalização.

O PROEJA pode ser analisado nesse contexto como uma política de inclusão social criada sob a lógica de que os serviços educativos devem servir aos pobres. Especificamente, quando obriga os Institutos Federais a atender à educação de jovens e adultos (EJA), reconhecidamente uma população que foi alijada do seu direito social, em instituições que se tornaram elitizadas no quadro geral precário da educação pública no país. Ou, podemos entender que o esforço reformista do Estado brasileiro não passa de tentativas sucessivas de *mudar o suficiente para não ter de mudar nada* (Sá, 2008).

O problema, todavia, não é questionar a relevância do programa, na medida em que consideramos positiva sua meta de buscar promover a inserção da EJA em espaços institucionais públicos que tradicionalmente adotam práticas seletivas, mas analisar as condições estruturais e pedagógicas existentes para que o programa possa cumprir de fato com os seus objetivos. Assim, como deveria ser o procedimento com toda política focalizada adotada atualmente, importa investigar se o PROEJA promove a inclusão social e, sobretudo, como proposta pedagógica considerada avançada por especialistas, quais são as possibilidades do programa de implantar um currículo integrado e garantir um projeto de emancipação dos jovens e adultos matriculados.

A gestão do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo: um desafio político

Sob a indução das políticas do MEC, o IFES aprofunda seu movimento de interlocução com as instâncias centrais da gestão da educação profissional do governo Lula ao integrar, junto à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), o grupo de trabalho que formulou o Documento-Base do PROEJA e, posteriormente, a equipe do conselho gestor do PROEJA.⁵ Em nível local, esse movimento suscitou expectativas quanto à adesão da instituição ao Programa e às condições estruturais necessárias para viabilizar sua implementação.

Na sua proposta, o PROEJA trouxe, de forma orquestrada, a indução política de atender demandas de educação profissional integrada ao nível de ensino médio na modalidade EJA; de formar professores em nível de especialização *lato-sensu* para responder às especificidades da formação integral dos sujeitos da EJA (Documento-base PROEJA, 2006) e criar uma rede de pesquisadores com o objetivo de realizar projetos conjuntos de pesquisa para viabilizar a

produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados [*stricto-sensu*] em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, no âmbito das instituições de Ensino Superior, conforme sinalizado no Edital PROEJA/CAPES/SETEC, n.03/2006.

Nesse contexto, o grupo de pesquisa interinstitucional PROEJA/CAPES/SETEC/ES emerge trazendo para si desafios, o de instituir uma realidade – a da parceria na pesquisa, PPGE/CE/UFES – IFES como experiência inédita para ambas as equipes – e a exigência de exercitar a prática da integração, inerente aos princípios epistemológicos do Programa. Outro desafio, o da formação continuada tem se revelado na sua complexidade, na medida em que as exigências de implementação do PROEJA tem mobilizado diferentes atores na tarefa inadiável de formulação do Projeto Político-Pedagógico, processo que vem sendo vivido principalmente pelos professores, marcado por relações de força que evidenciam a disputa entre a manutenção e zelo da imagem do IFES como escola de excelência, ameaçada pela indução do Decreto nº 5.840 e sua abertura, por força da obrigatoriedade da oferta de cursos na modalidade de educação profissional integrada a EJA para acolher, implementar e consolidar, com qualidade, sua experiência de oferta de cursos para jovens e adultos com descontinuidades de escolarização. Na análise de um grupo de professores,

[...] as discussões realizadas em prol da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos trouxeram a tona muitos pré-conceitos em torno da modalidade, ao mesmo tempo em que estimularam a reflexão sobre os sentidos do fazer pedagógico no Proeja (Moura, 2009, p.6).

Como resultado de lutas políticas, e apesar do Decreto, a realidade produzida pela indução do PROEJA para a oferta de cursos, a partir de 2007, passou a tencionar a gestão da escola exigindo novas ações, dentre elas, para além da institucionalização *do espaço de formação continuada*, a necessidade de se criar estratégias políticas para enfrentar o desafio da integração não apenas no PROEJA, mas também no Curso Regular Integrado. O caráter elitista que a instituição assumiu ao longo do seu desenvolvimento gerou um preconceito em torno de novos projetos educacionais que buscam atender aos segmentos marginalizados de uma escola pública de qualidade (Pinto, 2006).

Mesmo com essa tradição política e cultural, o então Cefetes (Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo), em 2001, passou a ofertar o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT), o que expressou uma das iniciativas inéditas de promoção do acesso a educação profissional para jovens e adultos na Rede Federal. Essa instituição, ao ofertar matrículas para esse público proveniente das classes populares, criou uma realidade que passou a afetar suas práticas e sua cultura escolar, ao mesmo tempo em que produziu condições que inseriram a instituição no rol das poucas experiências nacionais voltadas para este público. O EMJAT tinha como objetivo declarado “a formação de cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover

melhorias nas próprias vidas e de contribuírem para o crescimento da sociedade em que vivem” (Ferreira; Raggi; Resende, 2007, p. 6). No entanto, a iniciativa do EMJAT não logrou possibilidade de avanços no sentido de propiciar a formação humana integral, o que continuou instigando os educadores a se mobilizarem na perspectiva de mudanças.

O grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC/UFES-IFES entra em cena na transição do EMJAT para o PROEJA envolvendo pesquisadoras e pesquisadores com a tarefa e os desafios do exercício de produzir conhecimentos na confluência dos campos da EJA e da educação profissional. Embora a necessidade de articular a EJA e o mundo do trabalho seja a referência na formulação de políticas públicas de EJA, expressa tanto em documentos oficiais como na Proposta Curricular do 1º. Segmento do Ensino Fundamental (MEC, 1996) quanto nos Anais do Encontro Latino Americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores (INEP, 1994), essa relação tem ganhado pouca materialidade nas práticas.

Nesse sentido, o PROEJA se apresenta como um dilema político e epistemológico colocado como política pública em meio a outras políticas diversas que se encontram diluídas no conjunto nada harmônico da correlação de forças presentes nos governos e na sociedade. Em meio aos antagonismos, uma coisa é certa: sendo o trabalho um princípio educativo, sua proximidade com a educação de jovens e adultos se faz mais presente porque estamos falando de trabalhadores, que se encontram na condição de emprego ou não, o que importa é que o significado do conhecimento se dá na medida de sua interpelação com a prática social mas, sobretudo, na inserção e consciência dos trabalhadores com sua historicidade. É possível afirmar que essa pedagogia esteve ausente por longo período nos projetos veiculados pela academia, conforme assinalado pela autora abaixo:

Historicamente, as áreas de Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos cresceram e consolidaram suas ações e núcleos de pesquisa, a partir de enfoques diferenciados, observando-se um escasso diálogo entre si. Como decorrência prática e teórica, a primeira delas, grosso modo, tem tratado da educação profissional, dos processos educativos e do trabalho no mundo da produção, e a segunda, tradicionalmente, tem cuidado da alfabetização e da ampliação da escolaridade numa perspectiva reparadora (reposição de uma escolarização não ocorrida no momento “certo”) (Ventura, 2008, p.11).

Diante da proposta do PROEJA de integração curricular, nos deparamos pela primeira vez com condições objetivas de avançar, pois a EJA está teoricamente alçada, para além da alfabetização e do ensino fundamental na perspectiva compensatória, como possibilidade de efetivação do direito à educação básica no ensino médio. Para a práxis da pesquisa, no âmbito da formação continuada, colocava-se o desafio de começar a tecer, no conflituoso território do IFES, o diálogo necessário à problematização das relações EP e EJA e suas especificidades por meio da apropriação e análise crítica das relações entre a

EJA, o mundo do trabalho e a formação humana, contrapondo-se à tradicional formação para o mercado, lógica que tem promovido e reafirmado o *status* de excelência da escola.

Tornou-se uma tarefa árdua para o grupo trazer, para o foco da formação continuada, a problematização da ênfase da formação para o mercado e a necessidade de explorar as transformações no mundo do trabalho, como balizadoras de uma proposta para o PROEJA no IFES, que leve em conta os sujeitos a quem se destina. Uma proposta que opere deslocamentos do foco político da formação preconizada pelo Decreto nº 2.208/1997 que priorizava em nível técnico e tecnológico a formação para os trabalhadores melhor qualificados e a formação básica (para a educação de jovens e adultos) voltada para os trabalhadores com baixa qualificação.

A Educação de Jovens e Adultos das camadas populares tem buscado incorporar o mundo do trabalho, como eixo fundamental de suas propostas, por considerar que é no mundo do trabalho e através das relações sociais produzidas no trabalho que os jovens e adultos trabalhadores se inserem socialmente e ascendem as diversas formas de sociabilidade. Estudar ganha significado para os sujeitos educandos quando o conteúdo do que se estuda envolve e se integra com o dia a dia da luta pela sobrevivência e produção da existência, no e pelo trabalho, o que nos remete a sua perspectiva ontológica como um dos elementos centrais da formação humana. Esta ênfase traz como desafio a construção de espaços e tempos educativos na concretização de práticas que articulem escolarização e o mundo do trabalho, como possibilidades de tornar a relação educação de jovens e adultos e trabalho um saber-fazer necessário e próprio na produção das subjetividades dos sujeitos educandos e educadores da EJA. O que requer pensar essas relações a partir da práxis no sentido amplo, considerar a práxis cotidiana e suas manifestações existenciais como sugerem as autoras abaixo:

A educação tem então como tarefa contribuir] para que homens e mulheres trabalhadoras rearticulem os saberes sobre a vida em sociedade, apropriando-se do processo de trabalho em sua totalidade, há que se buscar no interior mesmo da produção, os elementos que favoreçam a formação integral e omnilateral de um novo homem. Nesse sentido, [...] a centralidade [do] caráter educativo do trabalho impõe a apreensão dos fazeres e saberes que se tecem na cotidianidade desses homens, mulheres [e jovens] sejam naqueles oriundos de situações objetivamente escolares ou os que se efetivam em espaços de produção de bens materiais e espirituais (Tiriba; Picanço, 2004, p. 20).

Nessa perspectiva, a EJA se defronta com dilemas no interior de suas práticas ao buscar concretizar esse princípio pela sua vertente da escolarização. O que não nos exime da tarefa de continuar buscando saídas. Outros ingredientes de sociabilidade humana integrantes da formação, que não se circunscrevem aos processos de escolarização ou à organização capitalista do trabalho, são buscados para compor a formação. Esses se gestam e ganham materialidade

na dinâmica da existência humana, nas múltiplas dimensões da vida que conformam as subjetividades dos jovens e adultos. Nessa perspectiva, a práxis produtiva que tende a assumir prioridade nas análises que tematizam a formação humana e o mundo do trabalho constitui, segundo Kosik (1976), apenas uma das dimensões.

Esses princípios protagonizados pelo PROEJA, requerem apropriação pelos professores e formação específica para atuar com o público da EJA. Reconhecer essa especificidade e tratá-la com uma relação pedagógica apropriada tem sido um desafio político tanto para professores de formação geral quanto para alguns professores das áreas técnicas que consideram *os alunos incapazes, fracos, sem condição de absorver os conhecimentos técnicos* principalmente se incorporados ao currículo no início do curso.

Os obstáculos que vêm sendo encontrados na apropriação da idéia da integração educação profissional e EJA no IFES remetem à velha questão da dualidade estrutural capital e trabalho, e coloca, principalmente para a gestão da escola, o desafio político de responder com o PROEJA a demanda da formação integral de jovens e adultos trabalhadores e ao preceito do direito à educação, sob pena de abortar mais uma vez esta possibilidade

O PROEJA, como política pública em construção, ao orientar-se pela integração da educação profissional em nível técnico, na modalidade EJA, voltada inicialmente para o ensino médio e abrindo-se para a qualificação profissional no ensino fundamental, apresenta desafios a essa implementação, considerando que os IFES que constituem os polos para implementação do Programa não dão conta de responder à demanda da universalização da oferta.

Nossa investigação aponta a existência de índice significativo de evasão escolar, na faixa de aproximadamente 34% dos alunos, considerando os dados de matrícula 2006-2009, conforme indicados pelo núcleo pedagógico do PROEJA de 2009.⁶ Esse dado não deixa de revelar a precariedade de atendimento do PROEJA no IFES e nos leva a questionar a capacidade do programa de se constituir como política pública de inclusão social, haja vista a “[...] baixa expectativa de inclusão de jovens e adultos das classes populares no sistema público de educação profissional” (BRASIL, 2006, p. 13).

O PROEJA e o currículo integrado: um desafio epistemológico

O tempo de execução do PROEJA é curto para conclusões a respeito da sua condição de cumprir com os objetivos de inclusão social sob a perspectiva pedagógica do trabalho como mediador da formação humana. Nesse curto espaço de tempo, os pressupostos teóricos que balizam a EJA e a Educação Profissional assumidos por parte da academia brasileira que adota o trabalho como princípio educativo estão sendo colocados à prova no que diz

respeito à sua exequibilidade, mas, sobretudo, aos desafios de construir uma base na instituição escolar de um corpo de pensamentos e de práticas vinculadas para a transformação da pedagogia do mercado para uma pedagogia mais complexa em termos de inserção do ser humano no mundo do trabalho, que leva em conta a diversidade, as contradições e antagonismos postos na realidade social contemporânea.

Considerando que a pedagogia do mercado domina o currículo escolar, pois traçado sob a dualidade entre o pensar e o fazer, a teoria e a prática; a formação dos trabalhadores docentes segue sintonizada com tais diretrizes que recortam o saber e a ciência em partes estanques. Geralmente, as instituições de ensino superior que formam os professores estão organizadas de forma fragmentada e têm responsabilidades diretas nas conduções dos processos pedagógicos desenvolvidos pela sociedade. Portanto, entendemos como necessária uma reforma do ensino superior em favor da universalidade do conhecimento e do trabalho o que implica na superação da tradicional divisão social do trabalho.

Feitas essas sumárias considerações, nosso objetivo nesta seção é discutir o currículo integrado em seus pressupostos teóricos, o que será feito a partir das observações realizadas no campo de pesquisa já comentado nas seções anteriores. No acompanhamento dos encontros de formação dos professores que trabalham no PROEJA/IFES, constatamos dificuldades dos professores no trabalho com o programa. Salientaremos aqui duas dessas dificuldades que nos ajudam a tecer uma linha de análise sobre o objeto: o preconceito em relação à EJA e o desconhecimento do currículo integrado.

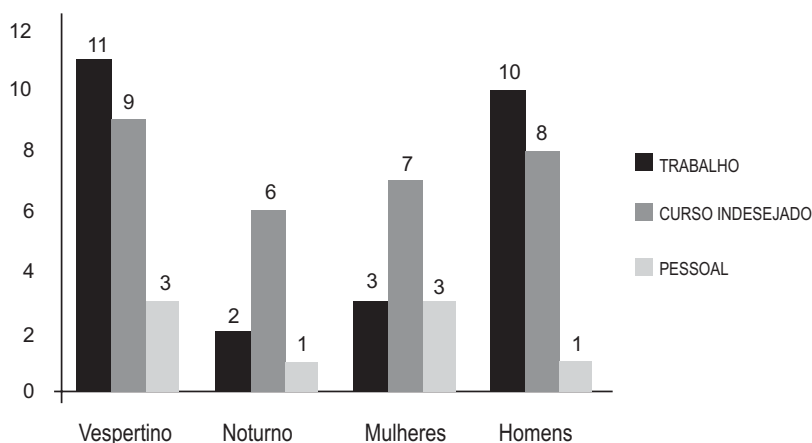
Primeiramente, nas reuniões semanais de formação continuada, os professores apontam grandes dificuldades de desenvolver um trabalho pedagógico com um grupo de sujeitos que, segundo eles, apresentam graves deficiências cognitivas. Ou seja, os professores identificam esses sujeitos como incapazes de apropriação dos conhecimentos necessários para completarem uma profissionalização; argumentam que o tempo de aprendizagem desses alunos é mais lento e a carga horária do curso é menor que a destinada aos cursos regulares.

Podemos observar uma reação dos alunos que procuram sentidos nos saberes transmitidos pela instituição e parece não encontrarem como mostram os dados de reprovação e evasão dos cursos do PROEJA e a taxa de evasão já referida do total das matrículas. Em levantamento feito nas fichas de matrícula encontradas na secretaria do IFES, verificamos o curso de Construção de Edifícios, por exemplo, caso em que a turma ingressante no ano de 2006/2 teve apenas um aluno que conseguiu chegar ao 5º módulo, no total de 36 alunos matriculados. Outro curso é o de Metalurgia e Materiais que teve 33 alunos matriculados em 2007/1 e, em 2009/1, o curso estava com 10 alunos matriculados (15 alunos evadidos e 8 foram reprovados).

Em levantamento da matrícula no PROEJA feito no ano de 2007, encontramos 82 estudantes evadidos nos três primeiros semestres do PROEJA, sendo

que 72% deles estavam matriculados no turno vespertino e 28% no noturno. Os homens correspondem a 62% dos que deixaram os estudos, muito mais que os 38% de mulheres. A seguir algumas estratificações a respeito desses índices indicam que mulheres e homens e estudantes do vespertino e do noturno são afetados por condições sociais específicas no que diz respeito aos motivos de abandono do curso, de acordo com entrevistas realizadas com esses sujeitos.

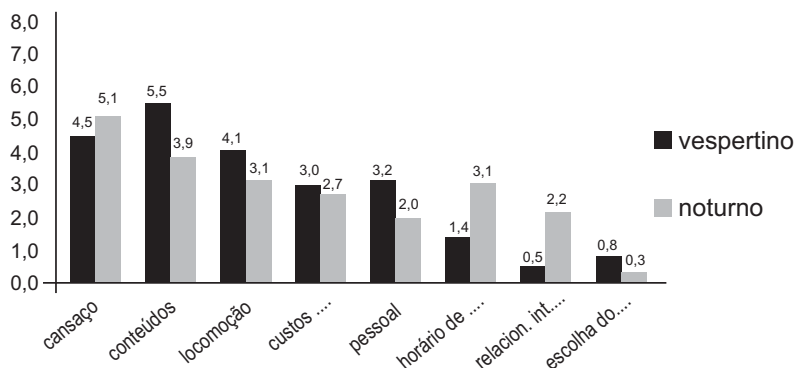
Gráfico 1 – Razões da evasão declaradas pelos evadidos, segundo o turno e gênero



Fonte: acervo do Estágio Supervisionado em Gestão, DEPS/CE/UFES, 2009.

Os dados coletados no grupo focal revelaram um estranhamento dos estudantes com o conteúdo e com a metodologia empregada pelos professores do PROEJA, o que é reforçado pelos indicadores de conteúdo, apontado pelos evadidos como a maior dificuldade encontrada. O gráfico a seguir está estratificado entre os turnos vespertino e noturno e apresenta a pontuação média dada pelos estudantes às dificuldades enfrentadas para prosseguir no curso. A escala de pontuação é relativa ao grau de relevância da dificuldade e vai de 0 a 8.

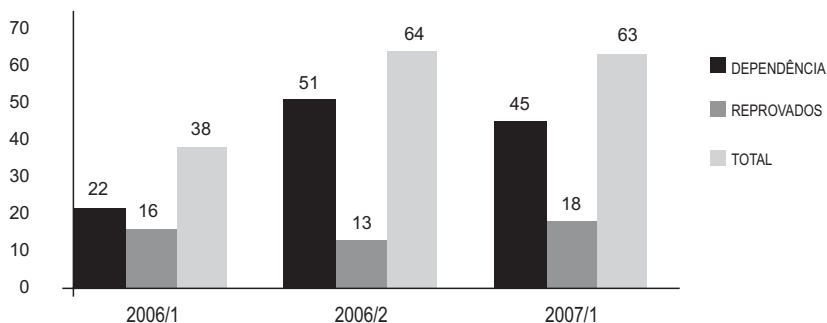
Gráfico 2 – Dificuldades apontadas pelos estudantes do PROEJA



Fonte: acervo do Estágio Supervisionado em Gestão, DEPS/CE/UFES, 2009.

As dificuldades apontadas pelos estudantes em relação ao conteúdo do curso estão materializadas no alto índice de dependência com a qual ficam atrelados. Ao adicionar o índice de reprovação e de dependência, observa-se uma taxa alta equivalente a mais de 50% dos estudantes nos semestres 2006/2 e 2007/1, o que leva a refletir sobre a real efetividade dessa política de inclusão, pois vem sendo orientada por um currículo fragmentado e ministrada por docentes sem experiência no campo da EJA.

Gráfico 3 – Índice de reprovação e dependência



Fonte: acervo do Estágio Supervisionado em Gestão, DEPS/CE/UFES, 2009

Os indicadores apresentados, aliados à fala dos estudantes, traduzem o que se observa na execução do PROEJA: a organização curricular não atende aos princípios da integração, sendo praticado uma versão contemporânea da estrutura criada pela Lei nº 5.692/71. A organização curricular também é limitada por uma questão espacial: a formação geral dos alunos do PROEJA acontece em uma unidade do IFES e a formação específica em outra unidade vizinha. Os estudantes observam a necessidade de um currículo que trate dos conteúdos referentes à qualificação técnica desde o início do curso, mas esse está dividido em dois ciclos bem distintos, primeiro a formação geral e depois a profissional.

Para esclarecimentos sobre a organização do PROEJA no IFES, importa destacar que o programa foi implantado de modo a se adequar às condições oferecidas pela instituição. Em que pese a proposta pedagógica sinalizar pela integração curricular, isto não foi levado em conta. Dessa forma, o IFES abriu o processo seletivo do PROEJA, no cumprimento à legislação, com um curso organizado em oito módulos, sendo os quatro primeiros voltados para a formação geral e ofertados na unidade central, os quatro últimos fazem a formação técnica e são ofertados em outra unidade de ensino, localizada em município próximo.

Podemos observar que o ponto de partida da organização do PROEJA sofre de um limite estrutural. Pois, a separação do conhecimento é nitidamente representada pela disposição da oferta, o que evidencia a prática pedagógica do mercado. Com isso, professores que trabalham com a formação geral dialogam muito pouco, e praticamente não planejam com os professores da formação técnica. São dois cursos em um. Além disso, a organização por módulos permanece como princípio, sem questionamento das armadilhas que ela pode comportar.

A despeito disso, o grupo de pesquisa buscou problematizar a organização do PROEJA com os gestores da instituição e com os professores e, paulatinamente, vem agregando os professores em torno dos princípios políticos, epistemológicos e pedagógicos que balizam o programa. O processo de formação dos professores e da equipe de pesquisa passa por diversas fases, contínuas e descontínuas, próprias de um cenário contraditório marcado pela burocracia e pela recorrente mudança do quadro de professores contratados temporariamente. Mesmo assim, algumas conquistas podem ser observadas quando um professor supera o preconceito em relação aos sujeitos jovens e adultos e passa a praticar metodologias preocupadas em alcançar a apropriação do conhecimento pelos alunos, ou quando professores das áreas técnicas passaram a frequentar e dialogar sobre o PROEJA nos encontros de formação.

O movimento está presente e isso revela o valor do PROEJA na motivação da discussão sobre o problema da formação dos jovens e adultos trabalhadores. A gestão e os professores do IFES têm à sua frente o desafio de superar a dualidade do ensino, entendendo que os trabalhadores necessitam de uma formação sólida científica e produtivamente falando e esse alcance deve começar pela construção de um currículo integrado.

O segundo problema observado, a partir da experiência nos encontros de formação dos professores do PROEJA, é a dificuldade de compreensão do que

vem a ser um currículo integrado e suas possibilidades de implantação. Tal dificuldade está estreitamente ligada ao preconceito guardado pelos professores em atender a EJA, pois a centralidade da formação que habitualmente praticam está relacionada à competência de aprender a fazer determinada atividade profissional. Ou seja, a perspectiva pedagógica adotada guarda pressupostos tecnicistas da rígida divisão do trabalho, na qual a educação está submetida à lógica do mercado. A máxima de que o mercado dita o que a escola deve ensinar faz parte do discurso da maioria dos professores do IFES, conforme observação feita nos encontros de formação.

O currículo integrado, pelo contrário, coloca a preocupação na formação integral do sujeito e esta formação passa pela politécnica definida por Saviani (2007) como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Uma formação integral significa enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, como Gramsci acentuou (Ciavatta, 2005).

Em fevereiro de 2004, o MEC editou um livro organizado pelos professores Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, resultado dos trabalhos apresentado por ocasião do *Seminário Nacional Ensino Médio: construção política*. O eixo da questão era a revogação do Decreto 2.208/97 que proibiu a oferta do ensino médio integrado à educação profissional. A perspectiva teórica dos autores do livro tinha como horizonte um projeto unitário de escola como registra a citação abaixo:

O que se pretende problematizar nestes artigos é a proposta de uma educação unitária – no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana dos múltiplos grilhões que tolhem a cidadania plena e a conquista de uma vida digna (Frigotto, Ciavatta, 2004, p. 21).

Já o Documento-Base do PROEJA (MEC, 2006) afirma a concepção de uma política de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade EJA, com firme posição contrária a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho. Para tanto, o programa objetiva romper com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica.

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real (MEC, 2006, p. 32).

Os protagonistas da política para o ensino médio e para a educação profissional entendem a profunda tensão existente entre a perspectiva do trabalho como princípio educativo e a realidade capitalista que impõe ao trabalho a tarefa de exploração e alienação de um sujeito sobre o outro. Na contemporaneidade, essa condição é agravada pela crise do emprego representada pela diminuição dos postos de trabalho e pela precarização dos existentes. O dilema da qualificação e inserção do trabalhador faz parte da instituição educacional, a qual assume a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Portanto, a construção do currículo integrado se assenta na interlocução sobre a dupla face do trabalho, ou seja, sua dimensão ontológica e sua dimensão histórica (Ramos, 2004).

Não obstante os problemas advindos da condição capitalista contemporânea, podemos situar o debate pedagógico fomentado pelas novas políticas educativas implantadas após o governo Lula em torno dos estudos de Gramsci sobre a formação de intelectuais e a escola unitária. Para o filósofo, a capacidade dirigente dos trabalhadores, a formação de intelectuais orgânicos, tem na escola unitária um espaço primordial de sedimentação de um novo perfil de sociedade.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2006, p.40).

Para Gramsci, as escolas de tipo profissional, isto é, aquelas preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, e o maior paradoxo é que tais escolas são louvadas como democráticas, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais como a cristalizá-las. Portanto, uma escola unitária tem como perspectiva teórica o trabalho como atividade ontológica, entendida por Lukács (1978) como primeira mediação na produção de bens, conhecimentos e cultura. Portanto, a perspectiva da integração significa assumir a educação como prática social e cultural; um processo complexo que exige o olhar para a sua totalidade.

Essa perspectiva esteve presente na discussão em torno do Decreto nº 5.154/2004, a qual deveria passar pela definição de um eixo curricular que pudesse materializar a integração dos conhecimentos gerais e específicos. Naquele momento de discussão no interior do MEC, as categorias ciência, cultura, trabalho e tecnologia foram escolhidas para organizar o currículo e nortear as práticas pedagógicas, como possibilidades de apropriação dos conceitos na sua construção histórica e nos seus múltiplos significados desenvolvidos como força produtiva. Assim, o currículo integrado pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja planejada e executada continuamente ao longo da formação do sujeito. Ou seja, faz-se necessário o diálogo permanente entre as discipli-

nas que formam o currículo, em que pese cada uma ter uma especificidade epistemológica, sob o princípio da formação humana integral.

Todavia, a construção de um currículo que se propõe superar a fragmentação do conhecimento exige a organização coletiva dos trabalhadores da educação sob bases democráticas e autônomas. Como alerta Lopes (2004), toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola (em ações externas a ela), mas também pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é também política cultural, na medida em que é fruto de uma seleção da cultura e é campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo. Portanto, políticas curriculares não são produções apenas dos governos.

A materialização de um novo currículo depende de financiamento, de planejamento e de formação de um quadro docente que discuta a perspectiva integrada. Para tanto, a superação da lógica pragmática e tecnicista da educação precisa ser superada pela perspectiva do trabalho como princípio educativo. O desafio está em elaborar uma proposta curricular sob este princípio, a partir do trabalho coletivo de professores e equipes técnicas, os quais buscarão entender o mundo do trabalho a partir dos conhecimentos históricos, sociais, políticos, culturais, geográficos, matemáticos, físicos, químicos, filosóficos, biológicos, dentre outros. Para maiores esclarecimentos, segue a citação abaixo de Ramos (2005) a respeito do tratamento dos conhecimentos gerais e específicos:

Distingui-los como conhecimentos gerais ou específicos implica identificar até que ponto um conceito se enraíza nas ciências básicas e, apropriado produtivamente, origina conhecimentos tecnológicos e procedimentos técnicos. Enquanto enraizado nas ciências básicas, constitui-se como conhecimento geral. Sua apropriação produtiva pode ser feita com objetivos e necessidades distintas, em processos produtivos distintos, etc. convertendo-se num outro tipo de conhecimento – o conhecimento tecnológico. Este não é somente geral, porque estrutura processos objetivos de produção; nem somente específico, porque não se formula ou se compreende desarticuladamente da ciência básica. Os conhecimentos específicos propriamente ditos só se evidenciarão por sua relação estrita com o processo de trabalho para o qual se pretende formar e que, se afastado dos conhecimentos anteriores, reduzem a formação ao treinamento (Ramos, 2005, p.2).

Contraditoriamente ou não à prática social dominante, são esses os princípios normativos que regem a consecução de uma proposta de integração da EJA à formação técnica. O desafio das instituições públicas de ensino se coloca para além desses instrumentos. Para que o PROEJA se constitua de fato em uma política pública consistente, é preciso firmar a concepção de que educação é um direito de todos e ela pode contribuir para a integração sociolaboral dos sujeitos historicamente marginalizados da sociedade. Isso implica não se limi-

tar ao mínimo definido pela legislação e trabalhar na construção de um projeto pedagógico realmente significativo para a classe trabalhadora.

Toda essa perspectiva de currículo precisa ainda adotar a especificidade da EJA como princípio metodológico (Machado, 2006). Importa destacar a característica plural da EJA, pois lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo. Tais questões norteiam a pesquisa aqui apresentada. As análises vêm sendo consolidadas na promoção de ações de formação de professores com vistas a construir um projeto pedagógico assentado no trabalho como princípio educativo.

O argumento pedagógico da escola unitária (ou, no limite, um projeto de currículo integrado) parte da concepção de uma escola construída sob as bases da igualdade ou que tenha a igualdade social como horizonte coletivo. Pelas análises aqui desenvolvidas, podemos observar que o PROEJA tem uma reduzida possibilidade de alcançar o objetivo de inclusão e igualdade social, pois além do tímido universo atendido, a Sociologia da Educação, como nos alerta Dubet (2004), mostra que a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades, pois são muitas as desigualdades sociais e elas pesam sobre as desigualdades escolares.

Considerações finais

O projeto de construir uma escola inclusiva para jovens e adultos e, que esta promova a integração desses sujeitos ao mundo do trabalho, pressupõe o desenvolvimento de muitos e diversos elementos combinados sob o princípio da justiça e da igualdade social. As investigações vêm revelando que a quase democratização do acesso à Educação Básica no Brasil, e programas como o PROEJA, não são suficientes para mudar o quadro de desigualdade no país. Os desafios políticos são grandes e exigem a responsabilidade de escolhas e juízos assentados no compromisso do bem coletivo.

Pierre Marle (apud Sá, 2008), em sua caracterização da democratização da escola francesa, distingue duas significações distintas desse processo: i) a democratização como “difusão” do ensino; e ii) a democratização como “igualização das oportunidades escolares”. Na leitura de Sá (2008), uma maior porcentagem de jovens concluindo o ensino secundário (ensino médio) poderá ser um adequado indicador da democratização como “difusão”, mas não reflete necessariamente um progresso no sentido da “igualização das oportunidades”, uma vez que esta pressupõe uma desvinculação entre o acesso (e sucesso) a um determinado nível de ensino e variáveis como a origem social, o gênero, a origem nacional e/ou geográfica, entre outras.

É possível que essa dinâmica esteja representada nos novos processos de regulação das políticas sociais no Brasil, as quais buscam promover a escolari-

dade a um maior número de pessoas socialmente alijadas do processo educativo. Derouet (2002), por exemplo, alerta que a atual luta pela exclusão vem substituindo a luta pela igualdade. Embora isso não quer dizer que elas sejam antagônicas, ambas remetem a modelos diferentes de sociedade.

Para Castel (1998), o final do século XX operou mudanças no modelo de sociedade e o sentido da mudança é a passagem de políticas desenvolvidas em nome da integração para políticas conduzidas em nome da inserção. Políticas de integração são aquelas animadas pela busca de grandes equilíbrios, pela homogeneização da sociedade a partir do centro; pela busca de promover o acesso a todos os serviços públicos e à instrução, uma redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial. As políticas de inserção, por sua vez, obedecem a uma lógica de discriminação positiva: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e, então, desenvolvem estratégias específicas para elas. Tais políticas podem ser compreendidas como um conjunto de empreendimentos de reequilíbrio para recuperar a distância em relação a uma completa integração. Castel situa o nascimento oficial das políticas de inserção no início dos anos 1980. Ao questionar o que seria inserção profissional no quadro de desemprego estrutural, o autor constata que há condenação de milhares de pessoas à eterna inserção; “a inserção não é mais *uma etapa*: tornou-se *um estado*” (Castel, 1999, p. 556).

Esse contexto histórico dominante implica um permanente acompanhamento ao indivíduo, além de exigir do Estado o planejamento de uma rede de atividades e programas a fim de reduzir o problema. Nesse quadro, o PROEJA se situa de forma tímida como política de inserção social e coloca gestores, pesquisadores e professores em face dos dilemas políticos e epistemológicos que marcam significativamente nossa práxis educativa. Certamente uma nova questão educativa pode emergir movida pela contradição.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em novembro de 2009.

Notas

- 1 Há que se ressaltar que a Lei nº 11.741/2008 alterou dispositivos da LDB para institucionalizar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Esta lei não adota o preceito da reserva de vagas pelas escolas técnicas federais como estava no decreto 5.840.
- 2 Projeto de pesquisa aprovado pelo Edital nº 03/2006, PROEJA/CAPES/SETEC.
- 3 De acordo com Barroso (2005), o conceito de regulação é oposto da regulamentação (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados). Segundo o autor, existem vários dispositivos de regulação social com finalidades distintas. Utilizamos aqui o

conceito de regulação pós-burocrática entendida por Barroso como constituída por uma combinação de diversas práticas de Estado-avaliador e do quase-mercado. Na definição das “regras do jogo”, a meta a ser atingida é o equilíbrio social.

- 4 Em conformidade com a série metodológica nova do IBGE para a Pesquisa de Emprego e Desemprego iniciada no ano de 2002, o conjunto das seis principais regiões metropolitanas do Brasil apresentam tendência de queda da taxa de pobreza desde abril de 2004. Entre março de 2002 e abril de 2004, a quantidade de pobres residentes nas principais regiões metropolitanas cresceu 2,1 milhões de pessoas, enquanto no período de abril de 2004 e março de 2009, a quantidade de pobres foi reduzida em quase 4,8 milhões de pessoas. IPEA. *Pobreza e crise econômica: o que há de novo no Brasil metropolitano*, 2009. www.ipea.gov.br
- 5 A participação se deu com o então Diretor de Ensino do IFES prof. Denio Rebelo Arantes, atual reitor.
- 6 Segundo fonte do Núcleo Pedagógico do IFES, em 2009, a matrícula total no PROEJA entre 2006-2009 foi de 1.171 alunos, com uma taxa de permanência de 66,09% e taxa de evasão de 33,90%. Esses dados vêm requerendo do grupo de pesquisa um análise criteriosa do fluxo e do sentido da chamada evasão na EJA.

Referências

- BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.
- BRASIL. **Documento Base**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/ SETEC, 2006.
- BRASIL. **Anais do Encontro Latino-Americano Sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Brasília: INEP, 1994.
- CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: uma Crônica do Salário. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a Escola e o Trabalho Como Lugares de Memória e de Identidade. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEROUE, Jean-Louis. A Sociologia das Desigualdades em Educação Posta à Prova Pela Segunda Explosão Escolar: Deslocamento dos Questionamentos e Reinício da Crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21, 2000. P. 5-16.
- DUBET, François. O Que é Uma Escola Justa? **Revista Cadernos de Pesquisa**. FCC: São Paulo, Dez 2004, vol.34, n.123, p.539-555.
- FELDFEBER, Miriam. Nuevas y Viejas Formas de Regulación del Sistema Educativo en Argentina. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, jan/jun 2009. p 25-42.
- FERREIRA, Eliza; Bartolozzi, RAGGI, D.; RESENDE, M. J. **A EJA Integrada à Educação Profissional no CEFET**: Avanços e Contradições. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, de 7 a 10 de outubro de 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática Pedagógica**: Pedagogia da Pesquisa-Ação. Universidade Católica de Santos: s/d. p. 1-3. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/7892/pratica-pedagogica-pedagogia-da-pesquisa-acao>. Acesso em: 20 jan. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um Percorso Histórico Controvertido. In **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IPEA. **Pobreza e Crise Econômica**: o que há de novo no Brasil metropolitano. Brasília, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e Produzindo Políticas Curriculares Para o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

LUCKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de ciências humanas. São Paulo, 1978, p. 1-18.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o Significado Socioeconômico e o Desafio da Construção de um Currículo Inovador. In: MEC. **EJA**: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância. Boletim 16, set/2006.

SÁ, Virgínio. O Discurso da Qualidade no Contexto da Recomposição das Desigualdades em Educação. In: **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. In: **Trabalho, Educação e Saúde** – Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos** (texto mimeo.).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, jan./jun. 2009. P. 45-61.

PINTO, Antonio Henrique. **Educação Matemática e Formação Para o Trabalho**: Práticas Escolares na Escola Técnica de Vitória - 1960 a 1990. Campinas, SP. Programa de Pós-Graduação/Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006. Tese (Doutorado em Educação).

RAMOS, Marise. **Trabalho, Ciência e Cultura**: Conceitos Estruturantes do Ensino Médio. 2004. (cópia)

RIBEIRO, Vera Maria. **Educação Para Jovens e Adultos Ensino Fundamental**: Proposta Curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p.

TIRIBA, Lia. **Economia Popular e Cultura do Trabalho**: Pedagogia (s) da Produção Associada. Tradução: Ricardo Saboya Filho, Diego Tiriba, Daniel Tiriba. – Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2001. (Coleção fronteiras da educação).

TIRIBA, Lia. **Trabalho e Educação**: Arquitetos, Abelhas e Outros Tecelões da *Economia Popular e Solidária*. Aparecida, SP: Idéias e letras, 2004.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Niterói, RJ. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, 2008. Tese (Doutorado em Educação).

Eliza Bartolozzi Ferreira é professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Secretária Adjunta da ANPED (Gestão 2009-2011). Integra o grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES PPGE/CE/UFES/IFES.

E-mail: eliza.bartolozzi@gmail.com

Edna Castro Oliveira é professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Educação. É doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. É coordenadora geral do grupo de pesquisa PROEJACAPES/SETEC-ES–PPGE/CE/UFES/IFES.

E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos



35(1):109-127
jan/abr 2010

Domingos Leite Lima Filho

RESUMO - O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. O presente texto trata da concepção e construção do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Analisa-se, inicialmente, aspectos relacionados às diretrizes e princípios norteadores desta política educacional, verificando, em particular, de que forma a integração proposta é tratada em documentos normativos do *Ministério da Educação (MEC)* e da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)*. Em seguida, apresenta-se o percurso seguido na implementação do PROEJA na rede de educação do Paraná no período 2007/2008 e discute-se desafios, possibilidades e limites para que tal programa venha, de fato, a constituir-se como política pública que promova a elevação de escolaridade integrada à educação profissional de jovens e adultos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Currículo Integrado. Política Educacional.

ABSTRACT - The PROEJA in Construction: facing the political and pedagogical challenges. This work analyzes the integrated professional education in high school, a policy of the Brazilian education ministry in order to encourage the return of young and adult people who have not finished this level of education at the expected age. Insisting upon the political and pedagogical challenges for the construction of this state policy, we have reviewed some aspects of its principles, emphasizing how the proposal of the integration presents itself in the ruling documents of the *Education Ministry (MEC)* which establish the *Programme of Integration of the Basic Education with the Professional Education in the Young and Adult Modality (PROEJA)*. In the same way, we have investigated how the general rules are developed in one of the states of the country, through the analysis of the guidelines and actions of the *Secretary of Education of the Paraná State (SEED-PR)* during the 2007/2008 period.

Keywords: High School. Vocational Education. Youth and Adult Education. Integrated Curriculum. Educational Policy.

Neste artigo, apresentamos uma análise da construção da política pública de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, focando, em especial, desafios políticos e pedagógicos que se apresentam para a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Apresentamos inicialmente uma breve contextualização do cenário educacional e social brasileiro no qual emerge esta proposição de política pública. Em seguida, situando o PROEJA nesse quadro, discutimos aspectos gerais deste programa, relativos à sua concepção e estruturação. Por fim, centramos nossa análise no percurso que vem sendo seguido a partir de 2007 na implementação do PROEJA no âmbito da rede estadual de educação do Paraná, sobretudo nas ações voltadas à definição dos elementos norteadores do programa e dos cursos deste nível e modalidade educacional, discutindo logros e percalços, possibilidades e limites para que tal programa cumpra seu enunciado, ou seja, possa efetivamente constituir-se como política pública que promova a elevação de escolaridade integrada à educação profissional de jovens e adultos trabalhadores.

O ensino médio integrado à educação profissional, por uma parte, e a educação de jovens e adultos, por outra, têm sido objeto, nas duas últimas décadas, de inúmeros projetos de reforma, programas e políticas educacionais nas diversas esferas administrativas. A análise da concepção, construção e resultados destas iniciativas vem sendo objeto de investigação da pesquisa educacional com vistas à produção de conhecimentos, diagnósticos e levantamentos do estado da arte sobre estas temáticas.¹ Com o lançamento em 2006, pelo governo federal, do Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), novas demandas para a pesquisa são colocadas, pois o referido programa trata justamente da confluência destas duas temáticas.

Nesse sentido, entendemos que na formulação e na construção deste programa se colocam desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e infraestruturais. Por um lado, como tratará o PROEJA dos obstáculos históricos e estruturais que se interpõem à concretização do direito de escolarização de jovens e adultos na sociedade brasileira? Por outra parte, considerando que a educação de adultos no Brasil tem historicamente se dedicado, sobretudo, ao nível fundamental, como serão enfrentados os desafios epistemológicos, pedagógicos e de infraestrutura, quando o PROEJA se propõe a atender esta demanda também no nível do ensino médio e da educação profissional? E, mais especificamente, o que se propõe e o que está sendo construído no PROEJA no que diz respeito à formação de professores que irão atuar neste programa?

Destacamos que as análises que apresentamos, neste artigo, estão apoiadas nos trabalhos e nos resultados, ainda parciais e provisórios, da pesquisa *Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná*.² Esta pesquisa tem por objetivo contribuir com a identificação das demandas e das

potencialidades do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no Estado do Paraná, acompanhar o processo de definição das concepções e implantação dos cursos do PROEJA e verificar as possibilidades e formas da articulação deste programa com a oferta pública de educação básica e educação profissional no âmbito deste Estado (Lima Filho et al., 2008 e 2009). Estas atividades se inserem no espaço e no tempo dos esforços para estimular no país a realização de projetos conjuntos de pesquisa, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis nas IES e programas de pós-graduação participantes com vistas à formação de rede de cooperação acadêmica na área de educação, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação e jovens e adultos, procurando assim contribuir para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área.

O cenário educacional e social brasileiro e a política de ensino médio integrado à educação profissional

Analisar consistentemente a construção da política pública de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, e dentro desta o PROEJA, exige considerar os condicionantes históricos, a realidade presente e as condições materiais, objetivas e subjetivas, sob as quais os sujeitos sociais desta política pública se defrontam com a realidade.

Nesse sentido, é importante destacar que as políticas públicas referentes à educação e formação profissional no Brasil têm assumido, nos últimos anos, amplos contornos em níveis e modalidades de ofertas que vão desde a formação profissional sem vínculo com elevação de escolaridade, a programas, cursos e modalidades de escolarização e formação profissional que, mediante diferentes formas de articulação (sequencial, concomitante ou integrada) abrangem a educação fundamental, o ensino médio técnico e a graduação e pós-graduação acadêmica e tecnológica.

No que se refere aos denominados programas de formação profissional inicial, os quais não têm necessariamente um vínculo com elevação de escolaridade, ou apenas indicam a elevação de escolaridade como importante e desejável, porém não como condição necessária de efetivação, o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (PLANFOR), que vigorou no período de 1995 a 2002, e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), concebido e vigente a partir de 2003, foram analisados em trabalhos anteriores (Lima Filho, 2004; Lima Filho; Krüger, 2005), nos quais identificamos traços de continuidade entre as referidas políticas públicas e apontamos suas limitações, determinadas, em grande parte, pela não ruptura com as orientações macroeconômicas da econo-

mia de mercado e pela lógica compensatória que norteia a concepção de tais políticas. Nesses trabalhos, a retrospectiva histórica e a análise conceitual dos principais elementos que se conjugam para definir estas duas principais políticas de qualificação dos trabalhadores no Brasil, nas décadas de 1990 e 2000, nos permitiram verificar que o acesso ao saber vem sendo negado aos trabalhadores, e as políticas de qualificação constituem um imenso vácuo ao longo de nossa história, intercalado, periodicamente por iniciativas definidas a partir das demandas imediatas do setor produtivo, tornando a qualificação e escolarização ofertadas meramente funcionais à (con)formação do trabalhador produtivo aos interesses do mercado, o que em essência significa a negação da qualificação e escolarização para a plena e integral formação humana do cidadão.

Os resultados a que, então, chegamos na análise do PLANFOR e do PNQ aproximam-se dos encontrados em trabalhos mais recentes por Kuenzer (2006, 2007), ao identificar o fio condutor – o da “inclusão excludente” – que dá unidade à miríade de programas (PLANFOR, PNQ, PROJOVEM, PRONERA, PROFAE, Escola de Fábrica e outros) de qualificação e formação profissional implantados a partir da década de 1990 aos dias atuais, na medida em que constituem elementos de:

[...] um sistema de educação e formação profissional, que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão [do trabalho formal e qualificado] ou pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada (Kuenzer, 2007, p. 1153).

Na perspectiva de ruptura com esse quadro, buscando, por um lado, o resgate da cidadania de trabalhadores, de jovens e de adultos excluídos da escola ou que não concluíram a sua escolarização básica e, por outro, a superação de um marco legal-institucional que separava a educação básica da formação profissional, a sociedade brasileira pressionou desde o início do mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva por novos encaminhamentos de políticas públicas de integração e de inclusão. Com efeito, a edição do Decreto 5.154/04 revogou o Decreto 2.208/97 e restituiu ao cenário educacional brasileiro a possibilidade legal da oferta integrada entre educação profissional e educação geral no âmbito do Ensino Médio.³ No entanto, este movimento foi marcado por disputas de distintas concepções e propostas da comunidade educacional, dos diversos segmentos da sociedade civil e do Estado brasileiro acerca das finalidades e da organização da oferta educacional destinada aos adolescentes, jovens e adultos, que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de Ensino Médio e nas escolas de formação profissional (Garcia e Lima Filho, 2004).

Nessa disputa, colocou-se a possibilidade de construção de políticas públicas de integração da educação básica com a educação profissional que trazem a concepção de processos educacionais e formativos em que os eixos tra-

balho, cultura, ciência e tecnologia (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005) constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos devem ser assegurados na perspectiva de sua universalização com qualidade. Ademais, considerando em especial a situação de jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade esperada, observou-se que tempos e espaços escolares devem ser concebidos, levando-se em consideração as especificidades e as características próprias desse público. Foi no bojo desses movimentos que o Governo Federal, por meio do Decreto 5.840/06, instituiu o PROEJA, anunciando a decisão governamental de atender a um grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Tal iniciativa ocorre no contexto da *anunciada* retomada da oferta pública do ensino médio integrado à educação profissional técnica e também no contexto de valorização e ampliação da Educação de Jovens e Adultos como política de garantia do direito à educação básica. Inicialmente proposto como um programa voltado para a rede federal de educação no nível do ensino médio, o PROEJA teve, em seguida, a sua abrangência ampliada, com a perspectiva de constituir-se como política pública para as redes educacionais estaduais e municipais, bem como alargou sua oferta para os níveis fundamental e médio. Dada a amplitude de tais objetivos e a magnitude do público alvo do PROEJA, é fundamental discutir sua concepção e o percurso de sua construção. Conseguirá o PROEJA efetivamente converter-se em política pública caracterizada por integralidade, universalidade, qualidade e perenidade, ou reiterará as características de programas anteriores, marcados pela pontualidade, precariedade, fragmentação e caráter compensatório? Conseguirá o PROEJA constituir-se efetivamente como uma política pública que promova a elevação de escolaridade integrada à educação profissional, com capacidade e qualidade de atendimento estendida à imensa população de jovens e adultos do país, ou, uma vez mais, se limitará a um programa que promoverá tal logro para alguns poucos e reiterará a exclusão para a imensa maioria? Que limites e possibilidades nos indicam o percurso até então seguido em sua construção?

O PROEJA: elementos conceituais e estruturais e desafios de sua construção

O PROEJA foi apresentado como um programa governamental que pretende transformar-se em política pública inovadora e de caráter estratégico para a redução das desigualdades sociais e fortalecimento da cidadania na sociedade brasileira, mediante ações voltadas para a elevação dos níveis de escolarização e profissionalização da população, sobretudo do amplo contingente da população de jovens e adultos que em sua idade correspondente não concluiu a educação básica (Brasil. MEC, 2007).⁴

Tendo em vista o enfrentamento desse quadro de exclusão educacional e social, no capítulo *Concepções e Princípios* do Documento Base do PROEJA, afirma-se a necessidade da “concomitância de ações de curto, médio e longos prazos, para atender ao horizonte constitucional da universalização do acesso à educação básica até o nível médio” (Brasil. MEC, 2007, p. 31). Nesse sentido, o Documento Base considera a definição de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) e afirma que o PROEJA é concebido com a dupla condição de Política de Inserção e Política de Integração, assim nomeadas:

políticas de inserção [são] as ações imediatas, que não podem esperar, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade, e como políticas de integração as que se projetam para o médio e longo prazo, restituindo o pensar prospectivo, com visão de futuro e de incorporação do direito para as gerações vindouras (Brasil. MEC, 2007, p. 32).

É necessário destacar, contudo, que as políticas de inserção devem estar articuladas às políticas de integração e estas últimas articuladas entre si nas diversas áreas, seja no campo da educação, da ciência e tecnologia, do trabalho, emprego e renda, da cultura, do meio-ambiente etc., de modo a compor um projeto de nação na perspectiva de construção de uma sociedade democrática.

A proposição do PROEJA traz aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude, concepção e localização, para a educação no país, sobretudo no que trata da oferta de educação básica (no nível fundamental ou no nível médio) integrada à educação profissional, na modalidade da educação de jovens e adultos, além da formação de professores especialistas para a atuação nestes cursos e modalidades. Nesse sentido, podemos afirmar que o ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos é uma iniciativa pioneira, que não encontra precedentes na história da educação brasileira, em especial no relativo à oferta nas redes públicas.

Há que se considerar, no entanto, os desafios políticos, epistemológicos e infraestruturais que acompanham os aspectos inovadores da integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Ainda que tenhamos no Brasil a experiência histórica do ensino profissionalizante nas escolas técnicas, sobretudo na rede federal e em algumas redes estaduais, devemos considerar que a integração que se tem em perspectiva de construção deve ser qualitativamente distinta e superior à experiência anterior, muito marcada pelo viés dualista de sua constituição histórica, pelo tecnicismo da Lei 5.692/71 e pelo aligeiramento do Decreto 2.208/97. Além disso, considere-se ainda que, no geral, a rede pública de educação profissional no país não tem experiência acumulada com a EJA e, por sua vez, as escolas de EJA não têm experiência histórica com a educação profissional. Nesse sentido, além de todos os aspectos infraestruturais relativos à disponibilização e à adequação de recursos apropriados ao atendimento da demanda, apresentam-se desafios à construção de conhecimentos e práticas pedagógicas e metodológicas, especialmente

para a formação de professores para um nível e modalidade educacional para o qual ainda não se tem acúmulo suficiente. Estes desafios, ademais, também se manifestam e estão, a nosso ver, necessariamente integrados, aos de construção de princípios e diretrizes concernentes à concepção e implantação de currículos integrados, visando à formação integral, nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia, cultura e tempo, levando em consideração as especificidades e características relativas ao público alvo do programa, ou seja, especialmente jovens e adultos trabalhadores.

Assim, a possibilidade de definir os contornos destes desafios, e as perspectivas de seu enfrentamento, está mediada e condicionada pela realidade dos sujeitos desse processo – em especial, professores e alunos – e pelos recursos com os quais contarão para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Obviamente a questão dos sujeitos do processo educativo exige um olhar atento, tanto para os professores, quanto para os educandos. Nesse sentido, os documentos do PROEJA (Brasil. MEC, 2007) assinalam apropriadamente que os estudantes da EJA formam um contingente extremamente plural de sujeitos, frequentemente com trajetórias educacionais descontínuas, ou que em dado momento de suas vidas foram excluídos da educação escolar formal. Sendo assim, tais sujeitos necessitam ser acolhidos pela escola e integrados como sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem e não simplesmente como objetos de uma ação educativo-formativa (Maron, 2009). Destaque-se que, caso venha a ocorrer, esta simplificação-redução poderia fatalmente ensejar a reiteração de processos de exclusão anteriores.

Em texto anterior, buscamos discutir a realidade e a materialidade dos sujeitos educandos da EJA enfatizando que “a volta desses sujeitos à escola é um caminho duro e difícil, ao qual jovens e adultos trabalhadores associam enormes expectativas.” (Lima Filho, 2008, p. 123). Esses educandos já foram empurrados para fora da escola uma ou mais vezes, antes da conclusão da sua escolaridade básica. Portanto, um dos grandes obstáculos que se coloca ao PROEJA é, não somente buscar a adesão desses sujeitos, para que voltem a acreditar uma vez mais na possibilidade de concluir a sua escolarização básica, mas também de, uma vez matriculados no programa, garantir as condições para sua permanência e conclusão. É importante, contudo, termos em conta que, ao focar na necessidade da concretização das expectativas e realidades dos sujeitos educandos, não nos deixemos conduzir por uma espécie de idealização individualista que carregaria a ênfase na vontade, disposição e autoestima do educando, desconsiderando a centralidade que aí jogam as condições materiais e infraestruturais de sua existência em um marco de relações sociais contraditórias que exigirá destes educandos tempo individual e social, saúde e condições materiais para frequentar escola e trabalho simultaneamente e poder deslocar-se com fluidez entre o trabalho, a escola e sua casa, em seu cotidiano. Portanto, para além das idealizações de quem são esses sujeitos educandos, fazem-se necessárias pesquisas que evidenciem sua existência con-

creta, deem materialidade às suas demandas e, sobretudo, identifiquem obstáculos ao processo epistemológico (ao exercício do conhecimento) e ao processo político (a garantia do exercício do direito educacional) e discutam as condições necessárias à sua superação. Evidentemente, estas são questões que também devem estar no centro dos processos formativos e de qualificação dos professores.

Nesse sentido, é importante destacar que embora a questão da formação inicial e continuada de professores para atuar no PROEJA seja um dos elementos considerados estratégicos nos documentos oficiais de formulação desta política (Brasil. MEC, 2007), é necessário investigar se, e em que medida, as concepções ali enunciadas estão sendo implementadas e, se de fato, se constituem como estratégias coerentes, necessárias e suficientes para que estes profissionais possam atuar com vistas à consecução dos objetivos de facilitar o ingresso, continuidade e conclusão dos cursos pelos jovens e adultos que constituem o público-alvo do PROEJA, propiciando-lhes uma formação integral tendo como eixos norteadores o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

Com vistas ao enfrentamento deste desafio foi instituído pelo MEC, ainda em 2006, o Programa de Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de EJA (Brasil. MEC, 2006), sendo esta uma das estratégias e ações estruturantes previstas no Documento Base do PROEJA (Brasil. MEC, 2007). O referido programa de capacitação ganhou materialidade mediante a oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu*, conferindo, em sua conclusão, o título de especialista. Estes cursos, conforme o documento orientador do MEC, são dirigidos preferencialmente a profissionais da educação que trabalhem nas redes públicas federal e estaduais e que atuem na educação profissional técnica de nível médio, ou na educação de jovens e adultos, ou ainda para aqueles que venham a atuar nestes níveis e modalidades educacionais como professores ou gestores. A oferta iniciou-se no ano de 2006, em quinze instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, formando-se cerca de 1.500 profissionais. Em 2007, abriu-se a segunda fase do programa, ampliando-se para vinte e um o número de instituições ofertantes, estimando formar mais 2.600 professores e gestores (Moura et al., 2008).

É importante considerar a necessidade de continuidade e de aprofundamento deste programa de formação continuada de professores, sobretudo tendo em vista a execução da política pública do PROEJA, como possibilidade de romper com a reiteração de uma lógica, ou seja, a ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas, especificamente para a formação de docentes para a educação profissional, que tem marcado historicamente educação brasileira (Machado, 2008). Com efeito, a questão da formação de professores para atuar no ensino médio integrado à educação profissional é um tema antigo e ainda não resolvido na educação brasileira, e neste campo o percurso formativo dos profissionais para atuar nesta modalidade tem

se caracterizado reiteradamente por iniciativas pontuais e fragmentárias, como os antigos cursos Esquema I e II ou os atuais programas especiais de capacitação docente.⁵ Conforme assinalado por Moura (2007), com o PROEJA, tal situação se torna ainda mais complexa, tendo em vista tratar-se de uma nova modalidade (a educação de jovens e adultos), ainda que dentro de um tipo de oferta já existente (a educação profissional), o que demanda processos formativos que atendam a tais especificidades.

Os argumentos, alinhados acima, construídos a partir de nossa análise das proposições contidas nos documentos norteadores do PROEJA (Brasil. MEC, 2006; 2007), chamam a atenção para alguns dos significativos desafios envolvidos na construção da política nacional de educação básica integrada à educação profissional na modalidade da educação de jovens e adultos. No entanto, o confronto entre estas proposições e a realidade que vem sendo enfrentada na implementação do PROEJA torna-se necessário, de modo a identificar continuidades e descontinuidades, logros e percalços, limites e possibilidades na construção desta política pública. É o que buscaremos evidenciar, no tópico a seguir, mediante a exposição e análise de alguns aspectos da implementação do PROEJA na rede pública estadual de educação do Paraná.

A implementação do PROEJA na rede pública estadual de educação do Paraná

No início do ano de 2007, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEED-PR manifestou a intenção de incorporar o PROEJA em sua oferta educacional. Para tanto, organizou ao longo do ano diversos eventos (encontros estaduais, seminários de formação e oficinas) dos quais participaram coordenadores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, diretores das escolas, equipes pedagógicas e professores da educação de jovens e adultos e da educação profissional e as equipes técnicas e pedagógicas da Secretaria, com o objetivo de discutir sobre o PROEJA, elaborar a proposta pedagógica dos cursos a serem ofertados a partir de 2008 e, entre outros, tratar da definição e encaminhamento de processos de formação continuada para os profissionais que iriam atuar nestes cursos.⁶

Ao longo do ano de 2007 a SEED-PR organizou três encontros estaduais e doze oficinas pedagógicas, dos quais resultaram a produção do documento *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos* (denominado Documento Orientador) e as propostas curriculares para os cursos de nível médio integrados à educação profissional na modalidade PROEJA que viriam a ser ofertados a partir do início de 2008. O conjunto dessas atividades constituiu parte do processo de formulação das concepções do PROEJA e de decisões sobre sua oferta e planejamento no Estado do Paraná e simultaneamente, parte

do processo de formação continuada de docentes, equipes pedagógicas e gestores. Mediante o acompanhamento presencial destes eventos, coleta de material em campo e posterior sistematização e análise no grupo de pesquisa, constatamos que eles foram realizados com a preocupação de continuidade da participação dos presentes – nem sempre atingida, como veremos a seguir – e de acúmulo nos aprofundamentos e definições. A sequência cronológica destes eventos, realizados em Curitiba, foi a seguinte: I Encontro Estadual do PROEJA, em maio de 2007; II Encontro Estadual do PROEJA, em julho de 2007; III Encontro Estadual do PROEJA, em novembro de 2007; 12 oficinas pedagógicas, para elaboração das propostas curriculares dos cursos do PROEJA, realizadas de forma descentralizada, entre setembro e novembro/2007, conforme as doze habilitações técnicas a serem ofertados pela SEED-PR.

O I Encontro Estadual teve por objetivos a apresentação do PROEJA, a discussão de suas concepções e diretrizes nacionais e a discussão de critérios norteadores para a oferta de cursos no âmbito da SEED-PR. É importante destacar que para este primeiro encontro estadual, que contou com a presença de cerca de 60 profissionais entre professores e gestores, foram convidadas a participar as escolas que, com base em um informe inicial enviado pela SEED-PR sobre a natureza do PROEJA, haviam manifestado interesse em ofertar o referido programa. Cabe, no entanto, destacar que a SEED-PR estabelecera como condição inicial para que a escola aderisse ou pleiteasse sua participação ou oferta do PROEJA, que a mesma já ofertasse educação profissional, sem fazer menção a pré-requisito semelhante quanto à oferta prévia de educação de jovens e adultos na escola. Na ocasião, foi informado pelos gestores da SEED-PR que tal condição derivava, sobretudo, da necessidade de existência na escola de condições infraestruturais, especialmente laboratórios, relativas aos cursos de ensino médio integrados à educação profissional na modalidade da educação de jovens e adultos que se pleiteava ofertar. Esta perspectiva, que a primeira vista pareceria sensata, do ponto de vista administrativo, revela, entretanto, tensionamentos iniciais que se refletirão ao longo da condução da política pública. A saber, tensionamentos acerca do grau de consideração (forte, regular ou escasso) das especificidades da educação de jovens e adultos na oferta dos cursos do PROEJA, tensionamentos entre o tempo *político* que os gestores governamentais e educacionais estabelecem ou dispõem para a implementação das políticas educacionais e o tempo “pedagógico e educacional” requerido para a produção e disponibilização dos recursos infraestruturais nas escolas, tensionamentos entre o mesmo tempo *político* e o tempo *pedagógico, educacional e administrativo* necessário para a contratação, para a formação e para a disponibilização de professores e de gestores educacionais requeridos pelos respectivos programas e cursos. Ou seja, o primeiro está diretamente relacionado ao tempo fixo que dispõe um governo, já que governantes, muitas vezes, movidos por pragmatismo ou por promessas eleitorais desejam lograr realizações *mensuráveis* em seu período de mandato; o segundo, está mais relacionado ao tempo que se necessita para

aprofundar o debate, acessar, difundir ou inclusive produzir conhecimentos teóricos, metodologias e práticas, materiais didáticos e, enfim, na medida em que se tenha em perspectiva um conceito mais amplo de política pública, esclarecer aos cidadãos, de modo geral, e, em particular, ao público alvo mais diretamente relacionado, sobre a natureza das políticas públicas que se pretende levar a cabo, as formas de acesso a elas e as possibilidades de participação em sua definição, gestão e avaliação.⁷

Em continuidade ao processo desencadeado no I Encontro Estadual, as escolas interessadas passaram a formalizar junto à SEED-PR suas solicitações de implantação de cursos do PROEJA. Os critérios estabelecidos pela SEED para o deferimento dos pleitos foram basicamente três: a existência comprovada de demanda na região para o curso pretendido; a manifestação explícita por parte da direção, professores e comunidade escolar do estabelecimento de ensino; a existência, na escola interessada, de estrutura considerada indispensável, ou seja, laboratórios e biblioteca para o curso solicitado, espaço físico e professores. Da análise dos pleitos apresentados pelas escolas, resultou um primeiro quadro de planejamento de oferta de habilitações e cursos, elaborado pelo Departamento de Educação e Trabalho da SEED-PR, que viria a ser discutido no encontro estadual subsequente.

O II Encontro Estadual do PROEJA teve dois objetivos principais: a apreciação do quadro de ofertas de habilitações e de cursos programados para o ano de 2008, com a indicação dos respectivos estabelecimentos de ensino; a discussão de princípios e diretrizes, objetivos, metas e organização administrativa e pedagógica com vistas à elaboração e formalização de um documento orientador da política de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Paraná.

O denominado Documento Orientador foi elaborado de maneira progressiva, a partir de uma proposta de documento de trabalho apresentada pela Secretaria, sobre a qual se debruçaram os cerca de 120 professores participantes reunidos no segundo encontro, analisando o sugerido e propondo modificações, acréscimos e supressões. O processo decisório se fez de forma cumulativa, a partir das discussões realizadas em dez grupos de trabalho durante o evento. Todo o material proveniente das discussões dos grupos foi submetido à apreciação da plenária do encontro. O material aprovado foi posteriormente sistematizado pelas equipes da SEED-PR, dando origem à versão preliminar do Documento Orientador, o qual sintetiza os elementos norteadores que viriam a ser assumidos pela SEED-PR com vistas a orientar o processo de construção e implantação de cursos que integrem educação geral e formação profissional de nível médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, nas escolas da rede pública estadual.

Vale destacar o caráter democrático da iniciativa da construção coletiva, porém deve-se considerar todo o grau de dificuldades inerente ao exíguo tempo destinado a uma atividade complexa como esta, considerando-se como agra-

vante a não continuidade dos mesmos professores na participação dos sucessivos encontros, ponto sobre o qual voltaremos a discutir mais adiante. Destaque-se, ainda, o fato da SEED-PR ter aderido, desde 2003, à construção da política de ensino médio integrado à educação profissional e já contar com a experiência na oferta destes cursos permitiu certo embasamento para a adesão à proposta do PROEJA e para a construção do documento orientador, ainda que o processo tenha evidenciado todo grau de dificuldades na assimilação e, sobretudo na prática da integração curricular.

Consta, ainda, da versão preliminar do Documento Orientador o planejamento da oferta inicial prevista, ou seja, especifica-se que no ano de 2008 seriam ofertadas doze habilitações de cursos de nível médio integrados à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, a seguir enumeradas: Administração, Agente Comunitário de Saúde, Construção Civil, Eletromecânica, Enfermagem, Informática, Logística, Meio Ambiente, Nutrição, Química, Segurança do Trabalho e Secretariado. Para estas habilitações se programou a oferta de um total de 76 cursos, distribuídos em 72 escolas, para os que se previa cerca de cinco mil vagas (metade no primeiro semestre e metade no segundo semestre de 2008) para jovens e adultos que deveriam cumprir basicamente dois requisitos: haver concluído a etapa fundamental da educação básica e possuir no mínimo 17 anos de idade (Paraná, 2007).

Na sequência deste segundo encontro, tendo sido nele aprovados o Documento Orientador e o planejamento inicial da oferta, passou-se à etapa seguinte que seria a elaboração dos projetos dos cursos. Para tanto, a opção adotada foi a realização de oficinas pedagógicas descentralizadas, ou seja, uma oficina para cada uma das doze habilitações técnicas previstas. De cada uma delas participaram técnicos e assessores pedagógicos da SEED-PR e diretores e coordenadores de cursos e professores das escolas que iriam ofertar a respectiva habilitação, verificando-se majoritariamente a presença de professores das disciplinas ditas da *formação técnica* e professores de educação de jovens e adultos, embora com participação sensivelmente minoritária destes últimos. Constatou-se que diversas oficinas não contaram com a participação de professores do assim denominado *núcleo comum*, que compreende o grupo de disciplinas que compõe a tradicional educação geral.

Como resultado das Oficinas Pedagógicas foram elaboradas as Propostas Curriculares dos Cursos nas doze habilitações profissionais já referidas. Estas propostas, em versão preliminar, foram encaminhadas para as escolas que ofertariam a habilitação correspondente e para o Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Educação, que, em trabalho conjunto, trataram de dar um maior detalhamento e a redação final das propostas que foram encaminhadas, ainda no final do ano de 2007, para a apreciação e aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná.

A dinâmica seguida na maioria das oficinas constou de esclarecimentos iniciais sobre os objetivos da oficina, ou seja, a elaboração das propostas curriculares dos cursos, mediante definição da metodologia a ser seguida na

oficina e de discussão e deliberação coletiva. Considerando que nas oficinas havia uma parcela significativa de professores que não participaram dos encontros anteriores, adotou-se como procedimento inicial, na maioria delas, uma leitura prévia dos documentos normativos do PROEJA, ou seja, o Documento Base nacional (do MEC), a Primeira Versão do Documento Orientador da SEED-PR e a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Integrado do respectivo curso, já ofertado pela SEED-PR em sua modalidade regular.

Com efeito, a base para a elaboração das novas propostas para os cursos do PROEJA, seriam as propostas curriculares dos cursos já existentes e ofertados na modalidade regular do Ensino Médio Integrado, com exceção do Curso Técnico em Nutrição, que não possui oferta no âmbito da rede estadual, e dos cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Segurança do Trabalho, que possuem oferta, porém na modalidade subsequente. Esse procedimento produziu, conforme nossa análise, um viés em que as especificidades da educação de jovens e adultos resultaram pouco representativas, já que partia-se de uma base que tomava como referencial as propostas já desenvolvidas para adolescentes, tratando-se, muitas vezes de inserir novas terminologias, tempos e conteúdos no já existente, de modo a adequá-lo, sem alterar, no entanto, a sua lógica.

Destacamos, ainda, a realização do III Encontro Estadual do PROEJA, em novembro de 2007, que contou com a presença de cerca de 80 professores e teve por objetivos o aprofundamento sobre questões conceituais relativas ao currículo integrado, metodologia e avaliação, bem como o detalhamento de procedimentos de operacionalização da oferta que se iniciaria em 2008.

Por fim, cabe fazer algumas considerações sobre aspectos quantitativos relativos à concretização da oferta programada para o ano de 2008 e o efetivamente realizado. Das habilitações e cursos previstos, foram efetivamente ofertados no ano de 2008: Administração (14 cursos), Informática (oito cursos), Segurança do Trabalho (sete cursos), Meio Ambiente (quatro cursos) e Logística, Secretariado, Nutrição, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Construção Civil e Eletromecânica (um curso cada), alcançando o total de 40 cursos, dos 76 previstos, distribuídos em 11 habilitações, das 12 previstas, já que apenas a especialidade de Curso Técnico de Química não foi ofertada. Prevvia-se, por outro lado, ofertar, no ano de 2008, cursos em 72 escolas, no entanto a oferta concretizou-se em 41 escolas, distribuídas em 29 municípios. No que se refere às matrículas, no primeiro semestre de 2008 foram efetivadas 1202 matrículas, de um total de 2485 previstas, conforme dados e relatórios fornecidos pela SEED-PR (Lima Filho et al., 2009).⁸

Por estes números pode-se constatar que a efetividade da oferta do PROEJA na rede pública estadual do Paraná, referente ao primeiro semestre de 2008, situa-se em torno de 92% do número de habilitações, 53% do número total de cursos, 57% do número de escolas e 48% do número total de matrículas. Tendo em conta que até o momento dispomos somente de dados relativos ao primeiro ano da oferta do programa, em que, ainda, se definia sua concepção e

implementação, consideramos prematuras maiores inferências relacionadas aos aspectos quantitativos.

Considerações finais

O acompanhamento desse processo nos permitiu identificar, por um lado a potencialidade e importância de construção do PROEJA como programa de inclusão e de integração que traz a possibilidade de ruptura com lógicas reiterativas de exclusão social e educacional. Por outro lado, é preocupante a persistência de fragilidades nas condições estruturais para a implementação do PROEJA, bem como de lacunas na formação dos professores para trabalhar com o ensino médio integrado à educação profissional, especialmente na modalidade de educação de jovens e adultos, professores estes carentes de condições de trabalho e de processos de formação inicial e continuada que lhes proporcionem condições para o efetivo exercício de suas atividades docentes de forma qualificada.

No caso da análise do processo de implementação do PROEJA no Estado do Paraná, constatou-se, no acompanhamento dos encontros e oficinas pedagógicas realizadas pela SEED-PR com o intuito de definição da concepção do PROEJA e de formação continuada dos profissionais que iriam atuar neste programa, que além das dificuldades decorrentes da presença de um baixo número de professores com experiência em educação de jovens e adultos e da participação muito desigual de professores das ditas disciplinas de *formação técnica* e *núcleo comum*, o simples fato da persistência dessa caracterização e da dicotomia entre disciplinas da *formação técnica* e disciplinas da *educação geral* evidencia dificuldades de assimilação do conceito de integração e deslocamentos na implementação real do currículo integrado, mesmo nos cursos de nível médio integrados à educação profissional que já vêm sendo ofertados há alguns anos pela SEED-PR. Dificuldades estas que, a nosso ver, decorrem tanto das condições concretas enfrentadas no cotidiano escolar, quanto das limitações epistemológicas que se apresentam a um processo de formação que pretende ser integral e integrado sob os marcos contraditórios de uma sociedade limitada estruturalmente pela fragmentação do ser e pela divisão social do trabalho e, por suposto, dos conhecimentos, que caracteriza o modo capitalista de produção.

No entanto, dado que a nosso ver as possibilidades de superação da divisão e fragmentação do conhecimento são desafios que se colocam no horizonte de muitas lutas sociais, das quais faz parte a luta pela educação de jovens e adultos, como parte da luta pela universalização escola pública, democrática e de qualidade, há que se reconhecer a potencialidade e positividade de processos que ensejam a participação destes sujeitos. Nesse sentido, tanto no caso das oficinas pedagógicas, como nos demais encontros analisados, destaca-se, como uma con-

quista, a perspectiva democrática de construção a partir dos sujeitos do processo, ainda que com as limitações de participação evidenciadas.

Ressaltamos, porém, que esta potencialidade e positividade ficaram em grande medida obstaculizadas pelas condições materiais de realização da política pública. Dentre os limitadores e obstáculos verificados no processo, além dos limites da estrutura social já apontados, mas guardando relação com estes, devemos considerar o fato de que muitos dos professores que participaram das oficinas pedagógicas não estavam presentes nos encontros anteriores, caracterizando desta forma uma participação fragmentada e descontínua no processo. Isso, decorre, entre outros, do fato de que estes profissionais estavam em serviço, ou seja, deveriam acumular a realização de suas atividades regulares (aulas, planejamento escolar, processos de avaliação, reuniões de trabalho, estudos e pesquisas etc.) com a eventual participação neste duplo movimento, que era ao mesmo tempo processo de definição da concepção do PROEJA e processo de formação continuada dos profissionais (professores e gestores) que viriam a atuar neste programa. Enfim, na ausência destas efetivas condições materiais para a concretização com qualidade da política pública, apresentam-se também os seus limites de concepção, revelando-se, uma vez mais, no deslocamento entre o real e o pretendido, as descontinuidades e dificuldades para a construção da política pública.

Assim, cabe considerar que, no que se refere à política pública da educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens adultos, estamos frente a um processo em construção, tanto de concepções quanto de práticas, que traz consigo desafios políticos e pedagógicos. Se, por um lado, conforme o proposto nos documentos oficiais, o PROEJA, como uma proposta de formação de novo tipo, em perspectiva de ruptura com políticas compensatórias e fragmentárias anteriores, pretende tornar-se um instrumento de resgate da cidadania mediante a inserção no sistema escolar brasileiro de jovens e adultos, possibilitando-lhes o acesso à educação básica e à formação profissional integrada, por outro, se constata a permanência de lacunas, entre elas os programas de formação inicial e continuada de professores e de indefinições no que se refere a fontes de financiamento consistentes, que permitam garantir a ampliação, perenidade e qualidade da oferta, bem como a garantia de condições aos educandos para o ingresso, permanência, conclusão do PROEJA e continuidade de seu percurso educacional.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em dezembro de 2009.

Notas

- 1 Destacamos os trabalhos de Kuenzer (2000 e 2006), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Haddad (2002), Di Pierro (2000 e 2001) e Haddad e Di Pierro (2000).
- 2 A pesquisa *Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná*, Projeto Nº. 009, Edital PROEJA – CAPES / SETEC Nº 03/2006, iniciada em 2008 e com conclusão prevista para agosto de 2011, é uma pesquisa interinstitucional que reúne três programas de pós-graduação: o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná/UFPR e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE.
- 3 É necessário ter em conta que a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, possibilidade permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), esteve obstaculizada durante o período de vigência do Decreto nº 2.208/97 (abril/1997 a julho/2004). No entanto, em que pese a força e o caráter normativo do marco legal, a sua efetivação está sujeita às contradições da realidade e às correlações de forças que se estabelecem em determinadas conjunturas, que ensejam condições de resistência e enfrentamento, de adesão ou de adesão negociada. Dessa forma, ainda que o Decreto nº 2.208/97 impusesse suas restrições, houve casos de resistência em que escolas (estaduais ou federais) seguiram ofertando a forma integrada. Por outro lado, a mera retirada do impedimento legal, oportunizada pelo Decreto nº 5.154/04 que revogou o anterior, não foi capaz de restituir plenamente nem tampouco de dinamizar a oferta do ensino integrado, seja pela ausência de políticas públicas consistentes dirigidas a este fim, seja pela resistência de diversas instituições escolares. A análise desse complexo processo é tratada em Garcia; Lima Filho (2004) e em Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005).
- 4 Com efeito, segundo o Censo IBGE (2000), a exclusão social, quando observada pela ótica escolar, revela a existência de 65,9 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais sem a conclusão do ensino fundamental. Os dados da exclusão se acentuam a medida que os anos de idade avançam e se agravam quando estratificados para se observar a situação das populações de baixa renda, de mulheres, negros, indígenas, moradores de zonas rurais e de periferias urbanas.
- 5 Os denominados cursos Esquema I e Esquema II, respectivamente destinados a portadores de diploma de curso superior e portadores de diploma de curso técnico de nível médio, foram autorizados pelo MEC e pelo antigo Conselho Federal da Educação (CFE), através da Portaria 432 de 19/07/71, como cursos *emergenciais* que visavam suprir a exigência legal da habilitação de professores para o exercício do magistério nas disciplinas especiais do currículo dos cursos técnicos de nível médio. O fato é que o dito inicialmente como emergencial tornou-se *regra perene* e estes cursos permaneceram em vigor, desde então, embora com sucessivas modificações. Com a Resolução nº 2, de 07/07/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que alterou a Portaria 432/71, a oferta de cursos destinados à formação de docentes para as disciplinas do currículo da educação profissional (bem como as do currículo do ensino fundamental e do ensino médio) foi regulamentada, abrindo a possibilidade de essa formação poder ocorrer através de Programas Especiais de Formação Peda-

gógica, que seguem sendo ofertados, sobretudo pelas instituições de rede federal de educação profissional e tecnológica. Uma visão detalhada desse percurso e um maior aprofundamento sobre o tema das licenciaturas para professores da educação profissional e tecnológica é apresentada no texto *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional* (Machado, 2008).

- 6 Todo este processo, desde então, vem sendo acompanhado pelo grupo que desenvolve a pesquisa *Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná*, composto por pesquisadores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, Universidade Federal do Paraná/UFPR e Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. As análises apresentadas neste tópico têm como referência central o primeiro e o segundo relatório anual de pesquisa produzidos pelo referido grupo (Lima Filho et al., 2008 e 2009).
- 7 Sobre o conceito de política pública em perspectiva ampla ver Muller; Surel, 2004.
- 8 Estes dados foram fornecidos pela SEED-PR e o seu detalhamento consta do Relatório Anual de Pesquisa (Lima Filho et al., 2009).

Referências

- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Edição de 12/07/04. Brasília: 2004.
- BRASIL. Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Edição de 18/04/97. Brasília: 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Edição de 23/12/1996. Brasília: 1996.
- BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 129, p. 400-416, ago. 1971.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA**. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília: MEC/SETEC, 2006.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**: Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação).

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.321-337, jul./dez. 2001.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Nilson e LIMA FILHO, Domingos. Leite. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional**. In: 27ª. Reunião Anual da Anped, Caxambu: ANPed, 2004.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 108-130, mai/ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

IBGE. **Censo Populacional de 2000**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso 30.10.2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: MACHADO, Maria Margarida (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. P. 119-130.

LIMA FILHO, Domingos Leite et al. **Projeto de Pesquisa: Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Relatório Anual – Período março 2007 / março 2008**. Projeto de Pesquisa nº 9. Edital PROEJA – CAPES/SETEC No. 03/2006. Curitiba: UTFPR/UFPR/UNIOESTE, junho de 2008.

LIMA FILHO, Domingos Leite et al. **Projeto de Pesquisa: Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Relatório Anual – Período março 2008 / março 2009**. Projeto de Pesquisa nº 9. Edital PROEJA – CAPES/SETEC No. 03/2006. Curitiba: UTFPR/UFPR/UNIOESTE, julho de 2009.

LIMA FILHO, Domingos Leite; KRÜGER, Valdelúcia. **Metabolismo do capital versus sociabilidade humana: desafios à educação profissional no contexto do neoliberalismo**. In: Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Reflexões sobre as políticas de formação profissional na gestão FHC: o PLANFOR**. In: V ANPEd Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Curitiba: ANPed, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, MEC/SETEC, v. 1, p. 8-22, 2008.

MARON, Neura Maria Weber. **Os cursos de especialização do PROEJA como estratégia de formação de professores e gestores**: um estudo da oferta e de seus resultados na região sul do Brasil. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/UTFPR, 2009. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Tecnologia).

MOURA, Dante Henrique et al. **O Proeja e a Formação de Professores**: Desafios e Avanços. In: III Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2008.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: BARRACHO, Maria das Graças e SILVA, Amélia Cristina Reis (Orgs.). **Formação de Educadores para o PROEJA**: intervir para integrar. Natal: CEFET-RN Editora, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA**: Financiamento e Formação de Professores. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN). Maceió: EDUFAL, 2007.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas, Educat, 2004.

PARANÁ. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos** (versão preliminar). Curitiba: SEED-PR, 2007.

Domingos Leite Lima Filho é doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET).

E-mail: domingos@utfpr.edu.br

Ensino de Ciências com Tecnologias: um caminho metodológico no PROEJA



Ernesto Macedo Reis
Marília Paixão Linhares

RESUMO - Ensino de Ciências com Tecnologias: um caminho metodológico no PROEJA. Este artigo apresenta resultados de uma experiência de inovação curricular no ensino presencial de Ciências e foi realizada com uma turma de educação profissional de jovens e adultos. A proposta pedagógica está apoiada na metodologia de Aprendizagem Baseada em Casos e no Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA). O objetivo da pesquisa é analisar a adequação dos recursos tecnológicos adotados, a partir da participação dos estudantes em estudos de temas que favorecem a aprendizagem para o trabalho e a cidadania. São analisadas a evolução das concepções dos estudantes e a aquisição de atitudes e habilidades adequadas, durante a realização de um Estudo de Caso sobre nanotecnologia. A análise conclui que os espaços virtuais podem contribuir para a aprendizagem significativa, constituindo-se em importante recurso para o ensino de Ciências, de modo particular, na Educação Profissional de Jovens e Adultos.

Palavras-Chave: Aprendizagem Baseada em Caso. Ambiente de aprendizagem.

ABSTRACT - Teaching Science with Technology: a Methodological Approach in the PROEJA. The results of a curriculum innovation experience in science teaching for professional education of youths and adults are discussed in this paper. The pedagogic proposal is supported by the Case Based Learning Methodology and by a virtual learning ambient. The goal is to analyze the adequacy of methodological approach adopted. To this, it was observed the student's participation in the investigation process. The expectation is that the educational proposal could provide to the students learning for work and citizenship. The object of analysis is the student's conceptions evolution and the acquisition of appropriate skills and attitudes, during the course of a thematic study about nanotechnology. The conclusion obtained was that virtual spaces can contribute to meaningful learning, constituting an important resource for science teaching, in particular, in professional education for youths and adults.

Keywords: Case Based Learning. Learning environment.

Introdução

A rede virtual torna-se mais atraente a cada dia: TV digital, Internet móvel, *fórum*, *MSN*, *blog*, *twitter*, *orkut*, *e-mail*, são algumas possibilidades de uso. O Brasil é um dos líderes no tempo de navegação doméstica e as novidades da comunicação digital são alvo de interesses populares, transformando a vida do cidadão comum. A importância dos aspectos cultural e social que as tecnologias computacionais, e principalmente a Internet têm como parte integrante da vida da população não podem mais ser ignoradas. Na escola, é necessário e urgente integrar a comunicação digital às atividades de ensino. Neste caso, como os professores podem usar as novas ferramentas de comunicação e informação? Como fazer para que o processo de inclusão chegue ao público mais necessitado na escola, como os estudantes do PROEJA¹?

Ambientes virtuais de aprendizagem pertencem ao universo da hipermídia e fazem uso de funcionalidades como a imagem e o diálogo. Nossa principal premissa nesse trabalho é que um sistema informático desse porte é um meio de comunicação interativo, que potencializa a capacidade de reflexão, podendo ser útil à educação, no caso particular, ao ensino de Ciências da Natureza. Trataremos de práticas pedagógicas que se baseiam nesse tipo de tecnologia como elemento amplificador da mediação no processo educativo.

A proposta didática que discutimos faz parte de um projeto do Programa Nacional de Pesquisa², que tem o objetivo de construir conhecimentos sobre a educação de jovens e adultos no âmbito da educação profissionalizante. Considera-se o sistema EVA³ um caminho metodológico diferenciado no Ensino de Ciências, que se apoia no Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA), na adoção da metodologia de Aprendizagem Baseada em Casos (ABC) e na avaliação processual da aprendizagem (Reis, 2008).

Neste artigo, reflete-se sobre o caminho metodológico trilhado com alunos de uma turma do Curso de Eletrônica/PROEJA, em atividade curricular. Como pensam e como se expressam sobre ciência e tecnologia? Foi feita a análise com base na técnica de análise da avaliação de Bardin (2000).

O objetivo da análise é avaliar o processo pedagógico e a adequação dos recursos tecnológicos adotados, identificando a aprendizagem de conteúdos relacionados ao tema nanociência, selecionado pelos professores de Biologia, Física e Química. Avaliam-se atitudes e habilidades desenvolvidas durante o processo: leitura, cooperação, motivação, profissionalização, autonomia e capacidades de reflexão, de exposição oral e defesa de idéias.

Estudos de Caso e Aprendizagem Significativa

O método de Aprendizagem Baseada em Casos (ABC) é relativamente antigo e teve sua origem nas escolas de medicina. O principal objetivo era colocar os

aprendizes em profissionalização em contato com problemas reais e de serviço (Savery e Duffy, 1995). Ao se difundir por outras áreas do conhecimento incorporou variantes, como Estudos de Caso, Solução de Problemas e outras denominações com sutis diferenciações. Quando se trata de Estudos de Caso, a ideia inicial é oportunizar o direcionamento da aprendizagem à situação complexa, integrada e exploratória da profissionalização. Eles são indicados para favorecer o desenvolvimento de habilidades adequadas à formação profissional.

O Estudo de Caso é uma estratégia de narrativas sobre situações enfrentadas, questões abertas e dilemas. O aprendiz deve ser incentivado, sobretudo, a ler, de forma a compreender fatos e valores. Nesse processo, o papel principal do professor consiste em se tornar um orientador, parceiro mais esperto dos aprendizes, ajudando no trabalho com fatos, situações de análise e na consideração de hipóteses.

Nos Estudos de Caso pesa o caráter coletivo e cooperativo, que passa a ser incentivado e desenvolvido como uma habilidade social e do trabalho, profissional, considerando-se as mais prováveis inserções de cada aprendiz no mundo do trabalho. Apesar de pouco popular no ensino de ciências, pode-se mencionar *Case Studies in Science: A Novel Method of Science Education* (Herreid; Coll, 1994), uma publicação da Área de Educação em Ciências, que deu origem a uma seção denominada *The Case Study*.

Herraid; Coll (1998) esquematizaram a estratégia de Estudos de Caso para o Ensino de Ciências através da adoção de textos e de determinados cuidados como: previsão de tarefas individuais, favorecimento de aulas expositivas e de laboratórios, capacidade de amplificação de discussões, favorecimento de leituras científicas e sobre ciência, valorização de atividades em grupo. O professor desempenha o papel de facilitador de eventos ao invés de se posicionar por uma didática diretiva.

A escolha de Estudos de Caso, como a principal estratégia de ensino da proposta de Ciências da Natureza desenvolvida para o segmento de PROEJA, requer compromisso do docente com o processo pedagógico. O professor adota a postura de parceiro mais capaz, que atua na condução do ensino e orienta a aprendizagem do estudante, por meio de interações sociais adequadamente planejadas. O caráter sócio-cultural do ensino e da aprendizagem (Vygotsky, 2003) faz-se presente nas mediações, entre aprendiz e materiais de apoio, orientadas por professores, colegas ou outros atores. Estas ações de ensino são mais efetivas quando agem na Zona de Desenvolvimento Proximal.

O principal componente inovador da teoria de Vygotsky é a incorporação de fatores sociais na formação de conceitos. Em Vygotsky, os conceitos vão sendo formados individualmente por cada sujeito até atingirem o estágio de pseudoconceitos. Nesta fase é a mediação da cultura que permite uma convergência em direção a conceitos compartilhados por um certo agrupamento humano. Sem este papel mediador os pseudoconceitos evoluiriam em direções arbitrárias, não permitindo a vida social.

Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal como uma zona cognitiva na qual os estudantes são capazes de trabalhar (solucionar problemas) apenas se assistidos. Para Vygotsky o professor deve trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal, de modo a fazer avançar a fronteira da Zona de Desenvolvimento Real, definida como aquela zona cognitiva onde o aluno pode trabalhar só. O trabalho em grupo e cooperativo entre os estudantes mais avançados (ou o próprio professor) fará com que os alunos atribuam significados aos novos conhecimentos.

Os materiais didáticos, de acordo com essa ênfase, devem ser bem planejados, pois passam a atender interesses específicos de aprendizagens que serão diferenciadas. Quando interage com materiais, o aprendiz deve ser capaz de reinterpretar o que lê e ampliar sua rede de recursos cognitivos no sentido de gerar novos conhecimentos.

O processo de avaliação adotado, na proposta pedagógica e analisado neste texto, visa acompanhar o desenvolvimento contínuo dos estudantes, observando as interações em ambiente escolar ou no ambiente virtual e buscando verificar os avanços conceituais dos estudantes, ou seja, a atribuição de significados aos novos conhecimentos, durante o processo pedagógico.

No sentido de promover atividades que favoreçam a aprendizagem deve-se conceber que cada estudante tem uma bagagem cultural, o que significa que não se parte do zero, quando se ensina um determinado tópico de ciências. A aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento (Ausubel, 1978). É o processo através do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz.

O conhecimento prévio serve de matriz para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos, quando estes se relacionam com conhecimentos especificamente relevantes preexistentes na estrutura cognitiva. Nesta interação o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados. Fica, então, claro que na perspectiva ausubeliana, o conhecimento prévio é a variável crucial para a aprendizagem significativa.

Segundo Moreira (2006, p. 13), a aprendizagem significativa é uma:

[...] estrutura cognitiva do aprendiz, consistindo num processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimentos específica, a qual Ausubel chama de “conceito subsunçor” ou, simplesmente “subsunçor”, existente na estrutura cognitiva do aprendente.

Na concepção dos Estudos de Caso foram observadas as orientações da teoria ausubeliana, prevendo como primeira etapa a exposição das ideias iniciais dos estudantes. Para organização dos passos seguintes o professor parte

deste conhecimento e propõe leituras, investigações e atividades individuais ou em grupo, contrapondo opiniões e buscando uma convergência em direção aos conceitos científicos adequados ao estudo do tema em questão.

Refletindo sobre o ensino no âmbito do PROEJA, compreendemos que Estudo de Caso é um método válido e prático para proporcionar uma aprendizagem para a vida, o trabalho e a cidadania no sentido mais expressivo das lições de Freire (1996), quando tratou de uma autonomia como direito de todo educando.

Em Paulo Freire a educação é pautada no exercício democrático, predomina o diálogo como elemento fundamental, e inclui participação e compromisso de todos os sujeitos com o ato educativo, respeito à cultura, autonomia do aprendiz, exercício da solidariedade e da cooperação. O diálogo é o elemento central que permite as mediações e os entendimentos entre as pessoas, e possibilita a construção de consciência crítica.

As estratégias adotadas durante o trabalho com o público do PROEJA enfatizam a importância do diálogo articulado à reflexão, visando estimular a confiança dos sujeitos em si mesmos e sua capacidade de atuação com autonomia. O estudo temático possibilita estimular a curiosidade em relação a novos conhecimentos e o interesse na formação profissional, estabelecendo relações entre conteúdos científicos e significados do cotidiano.

A proposta pedagógica apresentada e discutida neste trabalho tem como base a utilização de Estudos de Caso, a adoção do sistema EVA e uma avaliação da aprendizagem baseada no avanço conceitual de cada aprendiz, caracterizada como processual.

Visa-se favorecer uma aprendizagem científica para a vida, propiciando o desenvolvimento de habilidades críticas ao entendimento e construção de conhecimentos, tais como, o hábito da leitura, da escrita sobre o que se lê, a reflexão, a interação a partir do trabalho cooperativo e do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Inovação Curricular e Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA)

A proposta de inovação curricular para o ensino de ciências naturais considera a metodologia de Aprendizagem Baseada em Casos como elemento estrutural da modelagem conceitual do EVA. A estratégia de ensino de Estudos de Caso permite a mobilização de idéias iniciais e a motivação para o estudo (Linhares; Reis, 2008). O aprofundamento ocorre através de leituras de materiais selecionados, elaboração de resenha, busca de informações complementares, abordagens de conteúdos específicos, debates e discussões presenciais e virtuais. Os participantes são orientados pelo professor a buscar respostas para as questões levantadas nos Estudos de Caso.

O trabalho virtual no módulo do Estudo de Caso ou no *fórum* é complementar às aulas presenciais quando os professores formalizam conteúdos, realizam atividades didáticas e promovem discussões. No EVA o professor interage com os alunos avaliando seus textos e solicitando mudanças quando as respostas não estão adequadas.

A heurística de um Estudo de Caso, de acordo com a modelagem do sistema EVA, pode ser estabelecida em três passos:

- 1º. Identificar as idéias iniciais dos estudantes sobre o tópico de estudo;
- 2º. Favorecer interações com materiais selecionados ricos em informações, promover diálogo-cooperação e valorizar a argumentação-defesa de ideias;
- 3º. Potencializar respostas mais satisfatórias às questões propostas, propiciando avanço conceitual de cada estudante em relação ao tema de estudo (Reis; Linhares, 2005).

De acordo com o conteúdo disciplinar trabalhado, o tempo de desenvolvimento de um Estudo de Caso pode variar, porém, enquanto operam os três passos necessários à resolução de um problema no módulo *Estudos de Caso*, os aprendizes podem participar de outras atividades virtuais *fórum*, *chat*, *e-mail*, consultar materiais de diferentes naturezas no *kit* pedagógico.

Figura 1 - Tela central da interface do EVA no modo professor



A interface foi desenvolvida para possibilitar acesso imediato por parte de qualquer tipo de usuário cadastrado às ferramentas do EVA através de ícones ricos em significados:

Prancheta: apresenta o texto do Estudo de Caso e dá acesso aos encaminhamentos dos passos do estudo;

Painel de Controle: ícone das funções de gerência apresentado apenas no modo professor;

Balão com folha de papel: representa o *fórum*, organizador dos temas de discussões, favorecendo as interações entre alunos e professores;

Folha de calendário sobre relógio: calendário apresentador de cronogramas;

Balão com aspas: *Chat*, ferramenta de interação entre alunos e professores;

Lápis e folhas sobre Pasta: portfólio, espaço destinado à publicação de trabalhos de alunos;

Folha de *post-it*®: *Avisos* indica situações de atenção e recomendações;

Lápis escrevendo em um bloquinho: *Tarefa* apresenta as atividades escolares;

Lápis e régua sobre pasta: kit pedagógico organiza o material didático do curso assumindo formatos diferenciados; textos, artigos, apostilas, livros, *sites*, vídeos, etc.

A modelagem do sistema EVA é adequada ao processo de pesquisa e, para isso, está equipado com uma base de dados, disponível ao professor, através da ferramenta *Gerência* (estatísticas e relatórios) – que compõe a documentação das ações de ensino e aprendizagem.

Compatível com essa característica da modelagem todos os participantes cadastrados autorizam a utilização dos *logs* de suas ações documentadas. Na tela inicial do sistema é feita uma referência explícita à pesquisa escolar, mas apenas os indivíduos cadastrados têm acesso ao perfil, onde autorizam, ou não, a utilização de seus dados.

A apresentação icônica do EVA simplifica o entendimento e acesso aos espaços de estudo, já que são amplamente utilizadas na Internet, em manuais de sistemas de informação e comunicação e fazem parte de diferentes tecnologias *modernas*. A compreensão transcende às línguas e aos códigos matemáticos e pré-dispõe aspectos cognitivos e a intencionalidade das navegações, cada vez mais complexas e distribuídas.

Processo Pedagógico e sua Avaliação

A Pesquisa-Ação, com objetivo de analisar o processo pedagógico e a adequação dos recursos tecnológicos adotados, propôs estratégia inovadora no ensino de Ciências da Natureza. Aparentemente mais adequada ao perfil do público do PROEJA, a proposta pedagógica tem como objetivo oportunizar a participação dos estudantes em processos de investigação, favorecendo a aprendizagem de conceitos científicos e o desenvolvimento de atitudes profissionais (confiança dos sujeitos em si mesmos, capacidade de atuação com autonomia, consciência crítica) e de habilidades específicas.

Pretendeu-se promover a evolução conceitual dos alunos sobre conteúdos contextualizados das disciplinas que foram ensinadas integradas em função de Estudos de Caso. Buscou-se aquisição mais qualificada das habilidades

de ler e de escrever, ampliação da capacidade de argumentação, investigação, cooperação e o domínio do uso da tecnologia computacional.

O trabalho foi realizado durante o primeiro semestre de 2008, com uma turma que contava inicialmente com 21 alunos (Módulo 1 - primeiro semestre do curso), dos quais 17 interagiram ao longo do estudo, respondendo aos três passos do estudo e outros quatro desligaram-se do curso. Os que permaneceram, participaram da busca por soluções para a questão de estudo, encaminhadas presencialmente ou *on line*. Nas situações propostas, a preocupação foi integrar o ensino de conteúdos das três áreas de Ciências da Natureza à área de formação profissional, no caso, a Eletrônica como um tipo de formação para a vida.

Os dados analisados neste trabalho são os textos encaminhados pelos estudantes no módulo *Estudo de Caso* (passos inicial e final) e os registros das falas dos estudantes durante entrevistas conduzidas por um dos pesquisadores, autor do trabalho, em momentos diferenciados, com objetivo de conhecer melhor o que pensavam os estudantes.

No passo inicial (1) o estudante lê o texto do Estudo de Caso e aponta uma solução preliminar, deixando registros de suas ideias prévias. No passo final (3), que é a fase de conclusão, cada estudante encaminha sua resposta que deve incorporar elementos das leituras e discussões, exibindo o progresso em relação aos seus saberes iniciais.

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica que caracteriza a investigação encaminhada no PROEJA (André, 2008). Ela se direciona à demarcação de perfis dos diferentes atores, e particularmente, nesse recorte, a identificação dos estudantes, sujeitos aprendizes do curso, com os quais se trabalha e que representam uma parcela pequena do grupo de alunos do PROEJA na instituição de ensino em que esta pesquisa acontece.

No sentido de acompanhar os atores e de descrever sua cultura no processo de aproximação da escola, considerou-se a prática de um ensino voltado para autonomia e cidadania do educando. Fez-se uso do referencial de Freire (1996, p. 46), para quem, “[...] inexistiu validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido e não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”.

Um Estudo de Caso sobre Nanotecnologia

Para a coleta de dados utilizou-se o recurso de entrevista não estruturada e a análise de documentação (textos dos alunos armazenados no EVA), relativos aos passos inicial e final do Estudo de Caso *Um Mundo de Medidas: As Nanotecnologias*.

O enunciado do Estudo de Caso destaca a necessidade das medidas para as trocas que ocorrem em sociedade e, em particular, a importância das medidas nas Ciências da Natureza. Ressalta a necessidade de grandezas adequadas para medir o tamanho de um vírus ou a distância entre a Terra e a estrela mais próxima do Sol, a estrela Alfa-Centaurus. Propõe a reflexão sobre as novas descobertas, sobre o trabalho de cientistas e técnicos e finaliza indagando o que é nanotecnologia.

A leitura do Estudo de Caso deflagra a discussão e mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos. O caso apresentado requer um encaminhamento de solução. Os alunos respondem ao primeiro passo com seus saberes iniciais. Ao longo do primeiro passo, o professor apresenta o tema de estudo e, justificando sua escolha, motiva os alunos, sugerindo leituras e investigações. No EVA ele avalia a coerência das respostas e orienta os alunos na busca por elementos para superar suas concepções iniciais.

No segundo momento pedagógico os alunos são orientados a buscar informações nos materiais disponíveis no EVA e em outros de sua preferência. *O mundo nanométrico: a dimensão do novo século* (Toma, 2004), foi o texto recomendado para leitura e elaboração de resenha.

Após as leituras sugeridas, as investigações pessoais, as interações com professores e com colegas, a elaboração de uma resenha (passo 2) e outras atividades complementares em sala de aula ou no EVA, os alunos foram orientados a responder a pergunta: O que é nanotecnologia? Na etapa final do estudo (passo 3), incorporando os novos conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino, o professor interage com o aluno e avalia sua aprendizagem, seu interesse, as habilidades de compreensão da leitura e a escrita, além da relação do aluno com a tecnologia EVA.

O objeto da análise são as concepções iniciais e finais dos alunos sobre o tema. Queremos inferir dos resultados obtidos, se os procedimentos adotados durante o estudo do tema favoreceram a promoção da aprendizagem de conceitos científicos. As respostas aos passos iniciais e finais dos alunos foram organizadas inicialmente em dois quadros com a finalidade de facilitar procedimentos de agrupamento, de classificação e de pré-análise e auxiliar a posterior criação de categorias. Esse procedimento é fundamental para a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1994; Franco, 2008).

Conhecidas as respostas dos alunos, elas passam a se constituir em indicadores para a criação de categorias. As unidades de análise são de dois tipos: unidades de registro e de contexto. No caso deste trabalho a unidade de registro corresponde ao tema principal de estudo (nanotecnologia) e o contexto diz respeito à sala de aula e ao Espaço Virtual de Aprendizagem. A categorização dos significados explicitados nos textos analisados valeu-se do referencial teórico relativo ao tema.

As categorias criadas são representativas dos tipos de relações encontradas e significativas quanto à aprendizagem do conteúdo ensinado: compreensão da situação, identificação de exemplos e entendimento da fenomenologia.

Em relação à compreensão da situação, esperava-se que os alunos, após lerem o texto do Estudo de Caso, focalizassem sua atenção à importância das medidas no dia a dia e ao papel das medidas no desenvolvimento científico. O universo que foi destacado está relacionado ao mundo muito pequeno, na escala de átomos e de moléculas. A nanociência é uma área de investigação que tem por meta compreender a organização da matéria, átomo por átomo, molécula por molécula.

A nanotecnologia é uma área da Ciência que tem perspectivas promissoras para transformar a investigação científica fundamental em inovações bem sucedidas. As possibilidades não são poucas: desenvolvimento de moléculas e células inteligentes, construção de novas estruturas e materiais, produção de dispositivos tecnológicos com finalidades específicas, miniaturização dos dispositivos para economia de espaço e de energia, etc (Toma, 2004).

Nas respostas buscamos identificar exemplos de aplicações das nanotecnologias. Associadas aos polímeros e resinas, as nanopartículas podem ser usadas na composição de novos materiais denominados nanocompósitos. As indústrias automotiva e aeronáutica estão substituindo componentes metálicos pesados por alternativas mais leves, moldáveis e resistentes. Nos pneus, sua eficiência está relacionada com a presença de negro fumo, que são nanopartículas de carbono adicionadas à borracha. As nanopartículas também permitem controlar o grau de penetração de cremes na pele. São utilizadas em produtos de beleza e em fármacos. Os dispositivos nanoeletrônicos prometidos são baseados em filmes finos, arquiteturas moleculares e nanoestruturas capazes de armazenar e processar informações (Toma, 2004).

Quanto ao entendimento da fenomenologia, buscou-se nos textos dos alunos aspectos científicos da nanociência relativos à eletrônica, por afinidade ao Curso Técnico de Eletrônica. Na eletrônica a miniaturização está presente, diminuindo as dimensões dos aparelhos, ao mesmo tempo em que aumenta a capacidade de processamento. Os circuitos integrados exploram propriedades de semicondutores como Germânio e Óxido de Silício, para uso como resistores e capacitores.

Entretanto, os dispositivos eletrônicos tradicionais enfrentam dificuldades no caminho em direção à miniaturização. Com a diminuição das dimensões dos dispositivos, o número de átomos para a dopagem diminui, quando o número deles se torna algo da ordem de alguns átomos aparecem variações bruscas de voltagem e efeitos quânticos imprevisíveis. Um caminho para vencer essas limitações é começar a usar a chamada tecnologia *bottom-up*, do pequeno para o grande, usando moléculas como dispositivos eletrônicos. As moléculas usadas na eletrônica molecular têm dimensões menores que o limite da eletrônica tradicional (Fonseca, 2009).

Com essas categorias estabelecidas, construímos uma única planilha com os principais elementos conceituais do conteúdo temático presentes nos textos dos alunos. O quadro 1 apresenta uma síntese das respostas ao passo inicial (1), expondo os saberes prévios às aulas e ao passo final (3), destacando as visões posteriores ao estudo realizado.

Participação dos Estudantes no Estudo de Caso

O quadro 1 apresenta uma síntese das respostas dos estudantes à questão: o que é nanotecnologia? No passo 1, tão logo efetuaram a leitura do texto do Estudo de Caso e encaminharam suas respostas no EVA, os estudantes expõem seus saberes prévios às aulas. No passo 3, terceiras colunas, destacam-se as visões posteriores ao estudo e a concretização das etapas didáticas programadas.

Após a leitura, elementos característicos do tipo de relação foram identificados. Elementos semelhantes foram reunidos e apresentados com quantificadores. As categorias criadas são representativas dos tipos de relações encontradas e significativas quanto à aprendizagem do conteúdo ensinado.

Quadro 1

		OBJETO DE CATEGORIZAÇÃO	
Tipo de Relação	Passo Inicial Unidades de Significação	Passo Final Unidades de Significação	
Compreensão da Situação	7 respostas positivas Ex: O princípio básico da nanotecnologia é a construção de estruturas e de novos materiais a partir dos átomos, os tijolos básicos da natureza.	12 Respostas Positivas Ex: A nanotecnologia representa a busca, pelo homem, do controle sobre a matéria e que suas consequências serão novos avanços no bem estar material das pessoas e na saúde. Acredita que haverá redução do impacto da atividade industrial sobre o planeta, tanto pela produção de bens duráveis quanto pela maior eficiência na utilização de energia.	
	10 Respostas Negativas Ex: Eu acho que é uma série de medidas.	Ex: representa a possibilidade de novos avanços no bem-estar material das pessoas e na saúde e na redução do impacto da atividade industrial sobre o planeta, tanto pela produção de bens duráveis quanto pela maior eficiência na utilização de energia. 5 Respostas Negativas Nada acrescentaram em relação ao passo inicial	

Identificação de Exemplos	4 Respostas com Exemplos Chip, operação de medula, de cérebro, de coração, Mp3, Mp4, semicondutores, nanocompósitos, microscópico eletrônico de varredura.	8 Respostas com Exemplos Chip e cartões de memória; materiais de última geração aplicados aos setores: automobilístico, aeronáutico, informático, farmacêutico, cosmético, alimentício, medicinal, televisivo, espacial e nos esportes; materiais nanoestruturados, nanocompósitos, dispositivos nanoeletrônicos; aplicações da tecnologia ao nível molecular como condutividade, semicondutividade, portais lógicos, transdutores, cristal líquido, telas e monitores, fotocopiadoras, energia, fotocondutividade, eletrônica e componentes, memórias, piezoeletricidade; resinas magnética; invenção de dispositivos ultrapequenos para examinar sistemas biológicos
Entendimento da Fenomenologia	0 resposta com referência à fenomenologia Nenhuma resposta abordou aspectos científicos da nanociência relativos à Eletrônica.	5 respostas com referência à fenomenologia Alguns alunos demonstraram compreender os aspectos científicos da nanociência ligados à Eletrônica. Ex: Ressalta que a tecnologia em nível molecular terá aplicações em condutividade e em semicondutividade, entre outras e que, com emprego de nanotubos de carbono e de semicondutores moleculares, surgirão novos dispositivos eletrônicos, com desempenho superior em relação aos atuais.

No momento pedagógico inicial (passo 1), encontramos sete respostas positivas com elementos de compreensão da situação, mesmo que a resposta estivesse confusa, como por exemplo: “Nano: pequena e leve Tecnologia: avanço tecnológico. Nanotecnologia: alguma coisa pequena e leve ligado a área da tecnologia”. Entretanto, em outras respostas as idéias foram expostas com mais clareza: “O princípio básico da nanotecnologia é a construção de estruturas e novos materiais a partir dos átomos, os tijolos básicos da natureza.” Os elementos do texto (frases ou expressões), identificados na pré-análise, que expressam conteúdos relacionados à nanotecnologia e suas aplicações, de forma coerente, foram destacados dos textos dos alunos.

Quatro alunos citaram exemplos ou aplicações da nanotecnologia: *chip*, operação de medula, de cérebro, de coração, MP3, MP4, semicondutores, nanocompósitos, biomateriais, microscópico eletrônico de varredura.

Em outras respostas, dez alunos disseram com clareza que não sabiam, ou demonstraram não conhecer o assunto e não entender a situação a que se referia o Estudo de Caso: “Eu acho que é uma série de medidas...” ou “mede o tamanho de um vírus ou da Terra a Lua...”.

Não encontramos nos textos dos alunos referência aos conceitos científicos da fenomenologia relativa à eletrônica, abordada pela nanociência. Nesta etapa do trabalho os investimentos em eletrônica molecular não foram lembrados.

Percebemos, em alguns textos, que houve consulta às páginas da Internet durante a tarefa de responder ao passo 1. Isso pode prejudicar o reconhecimento

to das idéias prévias, entretanto, demonstra que alguns alunos possuem a habilidade para buscar informações e dominam a tecnologia de consulta à rede. Outros retiraram informações do texto do Estudo de Caso e pelo menos dois alunos se confundiram, relacionando nanotecnologia com medidas de vírus e com a distância da Terra à Lua.

Esse conjunto de respostas caracteriza o estágio de conhecimento do grupo no momento inicial. As consultas individuais à internet não prejudicaram as análises que foram realizadas, tomando como referência o conjunto das concepções dos indivíduos nos dois momentos, procurando estabelecer características do discurso coletivo e sua evolução.

No momento pedagógico final seis alunos que declararam não saber a resposta no momento inicial ou, se mostraram inseguros, demonstraram incorporar informações das leituras e das interações sócio-culturais que ocorreram durante o trabalho. A densidade das respostas desses alunos foi comparada com suas respostas iniciais, destacando-se os elementos que expressam compreensão do conteúdo, da fenomenologia e dos exemplos.

No texto que melhor expressa as possibilidades futuras no desenvolvimento da eletrônica, foi possível perceber marcas das leituras e das atividades realizadas durante o estudo. Destaca o desenvolvimento tecnológico atual e os avanços na área de materiais de última geração. Traz como exemplos de aplicações os materiais nanoestruturados, nanocompósitos, dispositivos nanoeletrônicos e a nanotecnologia molecular. Ressalta que a tecnologia em nível molecular terá aplicações em condutividade e semicondutividade, entre outras, e que, com emprego de nanotubos de carbono e de semicondutores moleculares, surgirão novos dispositivos eletrônicos, com desempenho superior em relação aos atuais.

Outro texto destaca da leitura realizada a fala do físico Richard Feynman, anunciando acreditar no futuro da nanociência, ao registrar seu discurso sobre uma placa de ouro, usando a técnica da nanolitografia. O aluno acrescenta que a nanotecnologia representa a busca pelo homem do controle sobre a matéria e que suas consequências serão novos avanços no bem estar material das pessoas e na saúde. Acredita que haverá redução do impacto da atividade industrial sobre o planeta, tanto pela produção de bens duráveis quanto pela maior eficiência na utilização de energia.

Outros cinco alunos, entretanto, não demonstraram nenhum progresso na compreensão da situação, não citaram exemplos e não perceberam a fenomenologia. Com respostas iniciais negativas, quatro não demonstraram qualquer avanço conceitual. Um deles se saiu bem no passo inicial, mas apenas repetiu a resposta no passo final. Os demais apresentaram respostas negativas quanto à compreensão da situação nos dois momentos.

Um terceiro grupo de seis alunos, com respostas iniciais positivas, demonstrou pequeno avanço em relação aos conteúdos, mas foi possível perceber que compreenderam a situação e que apresentaram exemplos, opiniões, preocupações ou avaliações da estratégia didática. Destacamos de um dos

textos a referência do aluno à necessidade de uma educação de base tecnológica de alto nível, para que seja possível atender as necessidades do mercado atual e futuro. É importante observar que a necessidade de mudança do perfil do trabalhador para o mercado de trabalho altamente sofisticado permeou a discussão das contribuições positivas e negativas da ciência.

Outro aluno ressaltou a importância do estudo para o curso de eletrônica, e acrescentou sua opinião sobre o valor da nanotecnologia, afirmando “que ela já tem revolucionado o mundo de medidas e deve cada vez mais e mais ser estudada e aprofundada pelo valor que ela representa para o homem”. Também foi destacado que o estudo contribuiu para o conhecimento de novidades, como por exemplo, as aplicações dos dispositivos ultra pequenos para examinar sistemas biológicos.

Aplicações das nanotecnologias e contribuições para a sociedade aparecem em um dos textos, porém acompanhados de uma preocupação com o desemprego para uns, e as novas oportunidades para outros. Ressalta, entretanto, que houve benefícios principalmente na área relacionada à saúde. Destaca a importância do trabalho integrado das ciências física, química e biológica, que, de certa forma, reflete a articulação entre os professores das três disciplinas que conduziram à proposta didática. Mais um aluno expressou sua simpatia em relação ao trabalho realizado no EVA quando escreveu: “fica mais fácil de expressar o que pensamos”.

Por fim, é interessante observar como se expressa um aluno que se apropriou do discurso da professora e justificou assim: “essa frase foi falada pela senhora em aula!” Entendemos que ele acrescentou à sua compreensão inicial o conhecimento que julga mais adequado, que é o da professora.

O tema do estudo foi mais bem compreendido por doze alunos (quadro 1). Em oito respostas aparecem exemplos de aplicações da nanotecnologia e cinco alunos demonstraram compreender os aspectos científicos da nanociência relacionados à eletrônica. A relação do tema de estudo com a formação profissional em eletrônica é um dos aspectos que nos permite considerar a iniciativa adequada para este público do PROEJA.

Da análise efetuada fica clara a transformação da forma de expressão dos estudantes. Segundo Moreira (2006, p. 16) “[...] a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, denotando-se a expressão literária”. Observamos que os alunos convivem durante a construção de novos conhecimentos, com os anteriores, que vão ficando mais fracos, sendo superados pela construção mais recente, mais elaborada e complexa, mas não desaparecendo completamente. As marcas das leituras realizadas estão presentes nas analogias e exemplos dos estudantes, quando emitem suas respostas finais e defendem suas idéias.

O nosso interesse é também conhecer os porquês das mudanças ocorridas. Durante o desenvolvimento do trabalho, buscamos conhecer o que cada estudante pensava e entender suas dificuldades. Esse é o ponto crítico do ensino no PROEJA. A heterogeneidade do público faz-nos considerar individualida-

des, saberes diferenciados, os estudos prévios sempre desiguais e as vivências múltiplas e facetadas.

Acreditamos que devido à flexibilidade, a proposta centrada em Estudos de Caso, com apoio do EVA, favorece a interação com cada estudante, que é tão necessária, mas costuma estar ausente em aulas de Ciências da Natureza.

Análise Complementar

A observação do processo pedagógico e as entrevistas forneceram dados qualitativos complementares aos textos dos estudantes, possibilitando a análise de habilidades e de atitudes desenvolvidas. Buscando a interação com os estudantes em situação de informalidade, pode-se perceber o interesse e a aprovação ao trabalho realizado. As falas foram anotadas pelo pesquisador depois da conversa individual e analisadas *a posteriori*, com a intenção de verificar suas percepções dos progressos realizados e a contribuição do estudo para suas visões sobre a nanotecnologia.

A partir dos dados foi possível observar *motivação* do grupo para o estudo, *cooperação* nas tarefas, interesse pelos materiais de *leitura*, superação de dificuldades para *escrever* e entusiasmo para *expressar oralmente* suas opiniões sobre as aplicações da nanociência e suas influências no dia-a-dia. Pode-se inferir das interações realizadas com os sujeitos que o trabalho contribuiu para elevar a *autoestima* e para desenvolver *consciência crítica* e *autonomia*. As *aprendizagens* de conteúdo e a vivência do processo pedagógico foram reconhecidas pelos sujeitos como importantes para a *profissionalização* e para a *vida*.

As habilidades e as atitudes apresentadas em negrito precedem os parágrafos seguintes. A intenção é destacar suas relações com os textos que exibem algumas das falas dos sujeitos durante as entrevistas. Esta seleção foi feita de forma a compor uma visão coletiva do grupo PROEJA sobre o trabalho realizado.

Leitura, Cooperação e Motivação

Destacamos uma das falas que expressa a mudança no conhecer, na interatividade com materiais e sobre os companheiros: “... sem ler não se aprende e só o fato de eu ler, coisa que não consigo porque não tenho tempo nem estímulo, me ajudou a ligar as coisas que sei, muitas delas eu vejo no trabalho, outras na TV”. É possível perceber a motivação do grupo que trouxe exemplos retirados das leituras, TV, documentários e jornais. A partir dessa identificação buscou-se compreender melhor cada questão à luz das leituras feitas, principalmente o texto da resenha (Toma, 2005), sobre o qual tiveram que debater, lendo, efetuando marcações, discutindo pontos-chaves e elaborando uma resenha.

Cooperação, Escrita e Expressão Oral

A tarefa de construir a resenha foi penosa para todos. As dificuldades de escrever são grandes, mas buscou-se, nesse caso, um tratamento individualizado, visando ajudar cada aluno na construção das frases que imaginava, mas não conseguiam colocar no papel. Um exemplo disso: um estudante pensou na milésima fração do micron e queria colocar isso em notação científica, associar com as moléculas de um composto e relacionar com o desenvolvimento de circuitos. Somente após conversar com os professores foi capaz de escrever uma frase que contemplasse sua idéia. Esse aluno manifestou assim sua dificuldade: “se as pessoas se preocupassem em nos ajudar a escrever, ler e falar seria bom, pois pensar nós sabemos, o EVA fez isso”.

Autoestima e Aprendizagem Para a Vida

Um dos alunos se expressou através de uma interessante metáfora: “é como se fossemos cozinhar, tudo é importante, mas a chama é fundamental, assim são as medidas, podemos fazer tudo, mas medir é tão obrigatório que passa despercebido”. Essa fala nos mostra que, em alguns casos a experiência de vida é positiva e associar temas de estudo ao cotidiano é interessante para despertar interesse e valorizar o sentido mais *strictu* da profissionalização. Os estudantes mais adultos têm a vantagem de um vocabulário mais variado e experiências de linguagem mais ricas.

Quando se mobiliza o saber do estudante, cresce a autoestima e floresce a visão de não ser apenas depósito de conhecimentos prontos, como na crítica à educação bancária de Freire (1996).

Outro ponto que se pode destacar é a aprendizagem como construção de significados e conhecimentos e, não apenas como memorização, o que vem sendo comum nas aulas de ciências, notadamente naquelas direcionadas à educação de jovens e adultos. Trata-se fundamentalmente de valorizar a curiosidade em detrimento do conhecimento livresco, que não estimula a interpretação e a aplicação prática da leitura e do perguntar, inibindo a reflexão sobre o fazer ciência, uma forma mais criativa de se olhar a vida em aproximação ao mundo do trabalho.

Autoestima e Consciência Crítica

A adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação como elementos de amplificação da mediação e da sustentação da interatividade mostrou-se positiva, tendo contribuído para que os estudantes pudessem se expressar

com mais facilidade sobre o que pensavam, principalmente suas concepções espontâneas sobre os temas de estudo. Um dos estudantes explicitou na entrevista: “antes não sabia o que fazer com computadores, tinha medo e vergonha de não saber mexer, mas com o tipo de aulas aprendi sem sentir e hoje já fico feliz de falar com meus filhos na Internet – aprendi muita coisa além de ciências e quero continuar aprendendo”.

Se considerarmos que a visão de estar aprendendo gera intencionalidade, e esta é uma das prerrogativas da aprendizagem significativa (Ausubel, 1978; Moreira, 2006), pode-se dizer que o experimento confirmou que para o público do PROEJA trata-se de um sentido mais amplo em aprender.

Nas palavras de Freire (1996, p. 87) encontramos suporte para o uso de tecnologias:

[...] nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo de outro. Por isso, sempre estive em paz ao lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas.

Autoestima e Autonomia

O trabalho com tecnologias é também uma forma de reinclusão social que permite ao público do PROEJA se apropriar de outros significados que não tiveram oportunidade de conhecer. Quando fala de crianças e de adolescentes, Freire (1996) exclui os adultos, pois estes normalmente perdem o direito ao acesso. Uma forma de analfabetismo funcional que pesa contra a formação profissional e exclui os mais maduros de ações em família, como comprova esta fala:

[...] tenho tido satisfação de estudar e acho que assim até minha esposa voltaria para a escola – tenho aprendido muita coisa, pois posso relacionar com o que sei (...) Além disso, tem o trabalho com o computador e a Internet que hoje é fundamental.

Leitura, Escrita e Profissionalização

A utilização do computador e das ferramentas WEB nas aulas de ciências favorece a inclusão digital. O sistema EVA pode ser considerado adequado a uma formação tecnológica direcionada à camada de estudantes de maior idade do PROEJA, pois os mais jovens, poucas dificuldades demonstraram no seu manuseio. A simplicidade da interface estimulou a utilização do sistema. A inclusão digital pode ser considerada relevante para despertar o interesse dos estudantes por lerem mais, como foi destacado por um deles:

[...] sei que não dá para fazer mais nada sem saber usar o computador, mas agora vejo que ele ajuda a gente a ler textos interessantes e escrever, pois os professores podem ler o que escrevemos e nos ajudar a corrigir erros.

Considerando-se a argumentação como relevante na aprendizagem, valoriza-se a interação sócio-cultural através do uso de tecnologias no ensino de ciências. Dessa forma foi possível galgar um patamar de diálogo com cada estudante e com o grupo, o que nos parece de acordo com uma aproximação à teoria de Vygotsky (2003). A proposta de inovação curricular favoreceu a apreensão de novos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita e expressão oral.

Estudos de Caso no PROEJA

A partir da análise pretende-se identificar os indícios de positividade da proposta “Ensino de Ciências com Tecnologias: um Caminho Metodológico no PROEJA”.

Sobre o conteúdo científico, destacamos os significados construídos pelos alunos. Apesar da complexidade do tema nanotecnologia, a avaliação mostrou que os alunos elaboraram conhecimentos com o apoio do sistema EVA. A partir da interação entre eles e com o professor passaram de um momento inicial em que se viam sem condições de explicar o significado da expressão, ou esboçando precariamente explicações, para uma compreensão maior do tema em estudo, apropriando-se operacionalmente, em graus diversificados, de conteúdos da nanociência e da nova eletrônica.

O que pode ser considerado como mais importante, do ponto de vista do ensino científico, é a forma como a interação discursiva, em torno do conteúdo foi construindo um contexto argumentativo que, na dialética do grupo, propiciou a elaboração de novas aproximações e de novos significados. O contexto argumentativo marcou a dinâmica das falas e esteve presente em diferentes atividades didáticas: aulas, laboratórios, Estudo de Caso, *fórum*, etc. É diante desse quadro geral que pode ser interpretado o significado das intervenções individuais no grupo e a aprendizagem de conteúdos.

A estratégia de ensino adotada é desenvolvida na interação entre professor e alunos. Mais do que um tipo de ensino que parte da diversidade de opiniões, os Estudos de Caso são parte de contextos que encerram processos nos quais são negociados e articulados significados compartilhados. São abertas alternativas interpretativas que não se fecham, estabelecem-se debates e argumentações que favorecem chegar à conclusão, a elaborações individuais que são compartilhadas com o grupo ou não, ou observadas as preocupações de alunos que não sejam as do professor. Mais do que uma estratégia de ensino que parte das concepções dos alunos para chegar às do currículo reformulado,

os Estudos de Caso são um processo que parte do texto escrito e falado para abrir-se às interpretações dos estudantes.

O professor, nessa estratégia disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e integrado ao mundo do trabalho, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas. Os alunos têm aí configurado um espaço de diálogo, participação e aprendizagem também profissional. O conhecimento não é distribuído pelo professor, que disponibiliza elos que pressupõem o trabalho de finalização dos alunos ou campos de possibilidades que motivam intervenções dos estudantes. Estes podem construir o conhecimento na confrontação das falas, coletivamente livre e plural.

Os Estudos de Caso têm um potencial ainda não avaliado no PROEJA, apesar de serem usados em outras áreas de formação profissional e em diferentes níveis de ensino. No ensino de ciências, a pesquisa se orienta a discutir e a refletir sobre sua adequação a este tipo de educação. No momento, em função da abordagem qualitativa no trabalho, levantamos apenas a possibilidade numa dimensão dessa capacidade.

Quanto à aprendizagem, nossa posição é de que o discurso da sala de aula é uma construção coletiva que pode ser influenciada, mas não *controlada* e é nisto que nos baseamos quando da idealização do sistema EVA. O professor participa do processo discursivo, tentando esclarecer o conteúdo nos termos curriculares. Assim, existe um limite para tirar conclusões sobre a aprendizagem dos alunos quando se olha exclusivamente a estrutura do discurso da perspectiva do professor. A estratégia utilizada não inibiu até agora as idéias dos estudantes do PROEJA, dominou-as ou subordinou-as à opinião externa, pois foram abertos espaços para que se manifestassem, negociassem e reconstruíssem seus conhecimentos.

Quanto à incidência de aprendizagem significativa a partir de uma construção social de conhecimentos sobre a nanociência na área de formação, a eletrônica, o trabalho sugere que aprender significativamente depende do contexto das vivências e das participações no estudo. Isto foi demonstrado nas falas individuais que se misturam às construções de outros alunos e contribuição do professor, na interação com materiais e, sobretudo, na intencionalidade em aprender.

A partir da reflexão sobre esses três aspectos é possível considerar que as diferenças de respostas dos estudantes entre o momento inicial e o momento final do Estudo de Caso são fortemente influenciadas pelas interações no *fórum*. Observamos nas respostas individuais dos estudantes elementos presentes nos debates. Por isso, consideramos ser importante o funcionamento simultâneo destas duas funções de interação do EVA, *Estudos de Caso* e *Fórum*.

A participação deste grupo do PROEJA no *fórum* de discussão sobre nanotecnologia foi avaliada em uma dissertação de mestrado (Bastos, 2009).

Pode-se constatar que inicialmente as atividades no *fórum* mantiveram-se inibidas com os alunos evitando discussões profundas. Entretanto, no momento final, as dificuldades iniciais foram superadas e uma parcela dos alunos apresentou participação mais efetiva. Nesta etapa, já fazia parte do cotidiano deles o hábito da pesquisa escolar e da leitura. As discussões se deram a partir de múltiplas contribuições e os alunos colaboraram entre si para a busca de conhecimento e de compreensão dos conceitos e das idéias científicas.

Certamente, cada aluno irá ouvir falar de um tema mais de uma vez, de formas diferentes. As trocas de significados ocorrem tanto no ambiente virtual como no presencial (sala de aula). Nesse contexto, a aprendizagem significativa torna-se mais viável, pois para aprender um estudante precisará ser ensinado ou vivenciar a situação de ensino mais de uma vez (Moreira, 2006).

Nossa opção por continuar investigando a validade da proposta de ensino de Ciências da Natureza, apoiada pela tecnologia do sistema EVA e sua adequação à modalidade educacional do PROEJA, sugere investimentos em outras funções de interação e de comunicação, como *e-mail*, *chat*, portfólios, etc, pois estes mecanismos já fazem parte da cultura informática dos alunos e é uma exigência do mundo do trabalho.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em dezembro de 2009.

Notas

- 1 O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Decreto 5.480, de 13 de julho de 2006.
- 2 Edital PROEJA/CAPES/SETEC n. 003/2006.
- 3 O ambiente virtual de aprendizagem pode ser acessado em <http://www.uenf.t5.com.br>. Ele foi desenvolvido em módulos XOOPS (acrônimo de eXtended Object Oriented Portal System) e não utiliza elementos de nenhum tipo de plataforma já existente.

Referências

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 14 ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2008.
- AUSUBEL, David Phillip. **Educational Psychology: a cognitive view**. 2. Ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BASTOS FILHO, Ronaldo de Paula. **Contribuição de um Fórum Virtual no Ensino de Física no PROEJA**. Campos dos Goytacazes, 2009. Dissertação (Mestrado em

Ciências Naturais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio, Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

FONSECA, Fernando Josepetti (Org.). **Da Nanotecnologia à Eletrônica Molecular**. Disponível em: <<http://www.lps.usp.br/lps/arquivos/conteudo/grad/dwnld/nanotec.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 34. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra., 1996.

HERREID, Fredrick; COLL, Jonh. Case Studies in Science: a novel method of science education. Journal Articles as Case Studies. **Journal of College Science Teaching**. New York, n. 23, p. 221, 1998.

HERREID, Fredrick; COLL, Jonh. Journal Articles as Case Studies. **Journal of College Science Teaching**. New York, n. 27, p. 236, 1998.

LINHARES, Marília Paixão; REIS, Ernesto Macedo. Estudos de Caso como Estratégias de Ensino na Formação de Professores de Física. **Ciência e Educação**, Bauru, UNESP, v. 14, n. 3, p. 555-74, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua Implementação em Sala de Aula**. Brasília; Editora Universidade de Brasília, 2006.

REIS, Ernesto Macedo. **Limites e Possibilidades da Utilização de um Espaço Virtual de Aprendizagem no Ensino e na Formação de Professores de Física**. Campos dos Goytacazes, 2008. Tese (Doutorado em Ciências Naturais). – Programa de Pós-Graduação e Ciências Naturais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

REIS, Ernesto Macedo; LINHARES, Marília Paixão. Convergências Tecnológicas: redesenhando as fronteiras da formação de professores de ciências. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5. 2005, Bauru; **Anais... Bauru, 2005**. CD-ROM, 2005.

SAVERY, John; DUFFY, Thomas. Problem Based Learning: an instructional model and its constructivist framework educational technology. **Educational Technology**, Englewood Cliffs, New Jersey, p. 31-38, sept./oct., 1995.

TOMA, Henrique E. **O Mundo Nanométrico**: a dimensão do novo século. São Paulo: Oficina de Textos, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. 6. ed. Martins Fontes Editora. 2003.

Ernesto Macedo Reis é professor de Física do CEFET-Campos, mestre em Informática Educativa pelo NCE/UFRJ e doutor em Ciências Naturais pela UENF. É coordenador no CEFET-Campos do projeto “Educando Jovens e Adultos para a Ciência com Tecnologias de Informação e Comunicação”.

E-mail: ernestolbr@yahoo.com.br

Marília Paixão Linhares é professora do LCFIS/UENF, mestre em Física do Estado Sólido pelo IF/USP e doutora em Ciências Físicas pelo CBPF. É pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais do CCT/ UENF e coordenadora na UENF do projeto “Educando Jovens e Adultos para a Ciência com Tecnologias de Informação e Comunicação”.

E-mail: paixãoli@uenf.br



Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis

Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro
Maria Margarida Machado
Jacqueline Maria Barbosa Vitorette

RESUMO – Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. O presente artigo busca retomar o desenvolvimento lógico e histórico da Educação Integrada, a partir de reflexões teórico-práticas desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica e na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A reflexão pauta-se pela retomada do referencial teórico-conceitual de Trabalho, como princípio educativo, matriz do campo da Educação Profissional e Tecnológica, numa perspectiva emancipatória, bem como pelo referencial freiriano de Educação de Jovens e Adultos, mediada pelo diálogo e pela construção coletiva de conhecimento. Por fim, a escolha deste caminho reflexivo quer destacar que a Educação Integrada, na efetivação do PROEJA em Goiás, é ao mesmo tempo conceito, experiência histórica e intencionalidade que se faz e se refaz e que faz e refaz os processos educativos empreendidos pela sociedade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Currículo Integrado.

ABSTRACT – Integrated Education and PROEJA: possible dialogues. This article aims to take up historical and logical development of Integrated Education from theoretical-practical reflections developed in Professional and Technological Education and in Youth and Adults Education in Brazil. The reflection is ruled through the resumption of theoretical and conceptual work, as an educational principle, source of Professional and Technological Education, in an emancipatory perspective, as well as through the Paulo Freire's references of Youth and Adults Education, mediated through dialogue and collective construction of knowledge. Finally, the choice of this reflective way aims to highlight that Integrated Education, in the achievement of PROEJA in Goiás, is at the same time concept, historical experience and intentionality that makes and remakes itself and that makes and remakes the educational processes undertaken by society.

Keywords: Youth and Adults Education. Professional Education. Integrated Curriculum.

Introdução

A constituição histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, até meados da década de 1990, pautou-se pelos embates e pelas práticas em torno da natureza da educação que deveria ser efetivada nas instituições. Nesta trajetória prevaleceu a opção por uma educação profissional integrada à educação geral, buscando superar diversas dicotomias e dualidades presentes na educação brasileira, oriundas da separação entre teoria e prática, entre pensar e fazer, entre um ensino para ricos e um ensino para pobres. Contudo, a assunção de uma perspectiva de educação assentada nos pressupostos neoliberais desarticulou as experiências de educação integrada, fortemente presente nas instituições da Rede e, que serviram, durante muito tempo, de referências para a construção de uma educação básica de qualidade.

A retomada da discussão no âmbito da política pública educacional de uma proposta de Educação Integrada, relaciona-se ao contexto mais recente das mudanças implementadas pelo governo federal na proposta de educação profissional, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que assim propõe:

Art. 1º A Educação Profissional, prevista no Art. 39 da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II – articulação de esforços das áreas de educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia.

Este decreto repõe a possibilidade de oferta dos cursos de nível médio na forma integrada à formação profissional, contexto que favorece o surgimento da proposta de educação voltada para um público específico de jovens e de adultos trabalhadores, que se materializará com outro decreto, o Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Problematizar a relação entre a proposta de educação integrada e o PROEJA é o que se propõe neste artigo. Para tanto, serão apresentadas análises advindas da pesquisa realizada no âmbito do Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006¹, envolvendo três instituições públicas de ensino superior² e um Centro Federal de Educação Tecnológica³, que desde 2007 acompanha a implantação do PROEJA nas unidades da rede federal de educação profissional e tecnológica em Goiás.

Essas análises evidenciarão dois aspectos da problematização, primeiramente o desenvolvimento lógico e histórico do conceito de educação integrada, retomado a partir de algumas reflexões teórico-práticas desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica e na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Por fim, buscará evidenciar na realidade concreta da execução do PROEJA em Goiás, seja por parte dos alunos, professores e gestores dos cursos, no desenvolvido de seus ofícios, como ressaltam, fazem e constroem a chamada educação integrada.

A percepção da educação integrada na experiência da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos

Para focar na perspectiva da educação integrada cabe primeiramente destacar que na história da educação brasileira essas duas modalidades, como são chamadas a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional (EP) no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, vivenciaram momentos de intensa aproximação, pelo público alvo, e de grande distanciamento, pela condução da política de oferta educacional.

Essa dinâmica aproximação/distanciamento é chave para a compreensão da contraditória trajetória dessas modalidades que vivenciam, nos últimos anos, uma indução da política educacional, pela criação do PROEJA, que possibilita a oferta de educação integrada. Mas de que falamos, quando nos referindo à educação integrada? Havia algo desintegrado que agora deve ser integrado? Já fora integrado antes e se desintegrou? O que efetivamente será integrado? Como ocorrerá essa integração? Na tentativa de elucidar algumas dessas questões, é preciso que se tome EJA e EP na forma como se constituíram e continuam se constituindo no cenário educacional.

A trajetória da EP ou ainda da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), construída em diversos espaços públicos e privados, tem concretizado pelo menos duas intencionalidades: a primeira, instrumental, que ora assume feições assistencialistas e compensatórias, ora vincula-se às prerrogativas de treinamento e de qualificação de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado e ora, não raramente, mescla as duas. No primeiro caso, a educação profissional destinava-se aos pobres, aos desvalidos da sorte, era, portanto, necessário dignificar e *moralizar* a pobreza. No segundo, a tônica substantiva dada pelo contexto histórico faz com que se volte para os trabalhadores. Entretanto, com a consolidação de uma modernidade incompleta, formal e restritiva, o trabalhador acabou agregando o substantivo pobre. O projeto de modernidade e a modernização brasileira criaram, portanto, o trabalhador-pobre, de várias pobreza. Hoje, e talvez de maneira mais precisa, o trabalhador-pobre negro, indígena, mulher, jovem, adulto, ribeirinho, quilombola, portador de necessidades especiais, do campo, das periferias urbanas, das favelas, dos morros e tantos outros.

A educação profissional e tecnológica, nesta perspectiva, corrobora e toma como natural e legítima, de um lado, a divisão hierárquica do trabalho cujo desdobramento último é indicar o lugar social dos sujeitos coletivos e individuais e as funções que devem cumprir na sociedade e, de outro, serve para satisfazer às necessidades de qualificação da mercadoria força de trabalho, para melhor desempenhar as tarefas – quando existem – a eles destinadas. Ao proceder desta forma, esta educação compromete-se com a produção e com a reprodução de um modo de vida que se faz a partir da cisão do homem, que se aparta de si mesmo e dos outros. Tais condições de fragilização humana são oriundas de um modelo societal que impede a realização do indivíduo em sua humanidade por meio de um trabalho que lhe confere identidade, historicidade e cultura, aspectos que o ajudam a lembrar e relembrar os processos de constituição de si e de seus pares e que perpetua a exploração, a desigualdade, o preconceito, a discriminação, enfim, a violência. Contraditoriamente, nessa mesma sociedade encontra-se resistência por parte dos trabalhadores:

A história do trabalho mostra uma prática do capital tentando equacionar o problema da qualificação e da competência como uma qualidade individual, manipulável para a disciplinação e o controle da maioria e a premiação de uma minoria... entretanto, a história do trabalho mostra, também, as permanentes pressões do movimento operário para impor limites a essa prática, alterando o uso individual da qualificação... O movimento operário vem tentando fazer da qualificação um elemento de unificação do coletivo operário... que faz parte de qualificações profissionais adquiridas e praticadas por coletivos de trabalhadores (Arroyo, 1991, p. 208).

Acompanhando o dualismo das classes sociais e a divisão hierárquica do trabalho, a EPT forja-se a partir da idéia orgânica da sociedade brasileira, de que existe uma educação geral para as elites dirigentes e que há outra destinada à preparação para o trabalho, para os pobres, para os desvalidos e para os trabalhadores. A expressão legal e, portanto, assumida oficialmente, desta diferenciação-desigualdade, esteve presente na organização das leis orgânicas que acabou segmentando a educação a partir dos setores produtivos e das profissões, separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. Entretanto, se na década de 1950 e 1960, com as leis de equivalência e a LDB, houve o reconhecimento de que todos poderiam ter acesso ao ensino superior, acabando com uma discriminação em âmbito legal.

Entretanto, o mesmo movimento histórico que produziu e ainda produz uma sociedade que cinde o homem e que potencializa aspectos que levam à sua desumanização cria o seu contrário. É nesta perspectiva que a construção da modernidade é feita também pela reação aos processos de exploração e de desigualdade instaladas a partir do século XVIII. É feita pelas respostas dadas a uma modernidade que não se completou. Na EPT, esta perspectiva vem atra-

vés do questionamento das diversas divisões presentes na sociedade e que foram assimiladas na construção histórica da sua trajetória: separação entre educação para pobres e educação para ricos, entre fazer e pensar, entre teoria e prática, entre formação geral e formação profissional. É feita ainda pela possibilidade de organicamente juntar formação geral e formação profissional, conforme a indicação da Lei 5.692/71. Este é o contexto em que se forja uma segunda intencionalidade da Educação Profissional e Tecnológica que “[...] postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva, social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio” (Manfredi, 2003, p. 57).

Estas condições históricas propiciaram, em diversos espaços, exercitar a experiência de aproximação entre formação geral e específica e de praticar, nos limites das condições históricas, uma Educação (mais) Integrada. Ou seja, uma educação que busca o desenvolvimento integral - ou por inteiro - de todas as potencialidades humanas. Que significa ainda a livre e a plena expansão das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas do homem. Mas também, como componente histórico e contra-hegemônico, que visa à reintegração do homem na produção da vida, somente possível se o trabalho que garante a vida não for dividido e fragmentado, que atinja, ainda que seja necessário permanecer no reino da necessidade, o reino da liberdade, que o capacite para a compreensão dos fundamentos científicos e culturais das diferentes técnicas e tecnologias, importante para a assimilação dos modernos processos de trabalho e da realidade natural e social. Uma educação, por fim, que resulte na formação de sujeitos individuais e coletivos autônomos e emancipados, como diz Gramsci, sobre a escola para os trabalhadores:

Uma escola que dê à criança (jovens, adultos...) a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos gregos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue a sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos trabalhadores (operários) devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (Gramsci, 1991, p.33).

O mesmo contexto histórico contraditório, que fez e faz produzir uma Educação Profissional e Tecnológica Integrada a partir das suas especificidades, fomentou também a efetivação de um itinerário educativo para jovens e adultos que tenciona o que se chama de educação integrada. No caso específico da

modalidade EJA podem ser destacados também dois movimentos no seu percurso histórico, que permanecem imbricados e que demarcam a aproximação/distanciamento do sentido de educação integrada: de um lado a sua configuração e marca de uma educação compensatória e aligeirada, de outro a sua perspectiva libertadora e de transformação da realidade.

O primeiro movimento identifica-se com os primórdios da educação brasileira, quando desde o tempo dos jesuítas, ensinar a adultos implicava algo que pudesse servir à sociedade colonial, nesse sentido a catequese para a conversão e os ofícios básicos para o trabalho eram mais que suficientes. Essa perspectiva ultrapassa os tempos coloniais e imperiais e chega à República, ainda numa visão utilitarista de aprender a ler e escrever, para assinar o nome e retirar o título de eleitor, ou ainda decodificar as instruções nas máquinas que chegavam ao país com processo de industrialização. Este último fim aproximava o discurso da necessidade de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho tão evidente no contexto da educação profissional, todavia no campo da EJA o que se ofertava para o seu alcance eram estratégias de campanhas descontinuas de alfabetização.

O discurso pedagógico produzido a partir desse primeiro movimento ainda está muito presente nos dias atuais. Dele advêm as convicções de que adultos e jovens, em defasagem de escolaridade, têm pressa para ter um certificado ou diploma, por isso o que se oferece a eles, em termos de escolarização, é proposto em tempo reduzido e com conteúdo menor do que é oferecido a crianças e a adolescentes, exemplo clássico disso são os cursos supletivos regulamentados no Capítulo IV da Lei nº 5692/71, longe de uma perspectiva de educação integrada. Outra decorrência dessa perspectiva de oferta de escolarização aligeirada e compensatória é a de que qualquer pessoa pode se ocupar dessa ação pedagógica, portanto, o educador pode ser um voluntário, uma pessoa de boa vontade que saiba o mínimo, ou alguém que é contratado temporariamente para realizar uma ação educativa emergencial.

Na contramão desse movimento de desqualificação de uma oferta de educação para jovens e adultos de qualidade, surge no Brasil nas primeiras décadas do século XX, em especial aproximação com os movimentos populares e sindicais, outra perspectiva de educação que tem como princípios básicos a dialogicidade e a investigação, instrumentos necessários para intervenção e para transformação da realidade do sujeito que aprende. Nessa perspectiva, não cabe perguntar qual o resultado imediato e prático do que se aprende, mas por que e como se aprende.

Em contraposição à perspectiva aligeirada e compensatória de educação descrita, o que esse segundo movimento propõe é colocar o aluno jovem e adulto trabalhador no centro do seu processo de aprendizagem, como sujeito, não mais como um objeto da ação educacional. Isso implica dar a ele poderes e responsabilidade sobre o que aprender e como aprender. Essa postura pedagógica e política chama atenção para a responsabilidade do ato educativo e sua

potencialidade de intervenção na realidade pessoal e coletiva dos sujeitos envolvidos, sejam eles educadores ou educandos.

Paulo Freire, um dos intelectuais brasileiros que mais contribui com essa perspectiva de educação emancipatória, lembra que o diálogo e a ação reflexiva partem sempre do contexto concreto dos educandos, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem que ao mesmo tempo constroi um conhecimento pensado, sistematizado, ampliado em relação ao conhecimento concreto do qual se partiu, e propicia a experiência da libertação e emancipação dos educandos.

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia *seu* programa, a não ser como puras incidências de sua ação (Freire, 1987, p. 48).

Nesta perspectiva, o que propõe Freire, assim como uma educação integrada, é considerar sempre os interlocutores da ação educativa: a sua história, a sua identidade, a sua cultura, os seus saberes e a assunção dos lugares que ocupam na sociedade. Nesse sentido, a integração se faz com sujeitos concretos e históricos. Que, independente das formas hegemônicas de organização da sociedade, produzem, compreendem, interpretam a vida e dão respostas aos desafios por ela colocados. Uma Educação Integrada não preconiza os sujeitos, ao contrário, dialoga com o que são e como estão. Isto porque integrar é, também, abrir-se aos outros, é se colocar em relação, como ponto de partida e ponto de chegada. Integrar é ver os limites, mas, fundamentalmente, as possibilidades destes sujeitos. Ou seja:

[...] esses jovens-adultos protagonizam trajetórias de humanização. Consequentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências de um percurso escolar bem-sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e da sociologia é mostrar-nos como os jovens-adultos se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Eles se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pela luta por seus direitos... Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos em que fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e aprendizagens (Arroyo, 2006, p. 30).

É preciso reconhecer este outro e, ao reconhecê-lo como sujeito de possibilidades, atestamos mais: que também nos reconhecemos como seres possíveis, compreendendo que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p.68). Este ponto de partida remete à necessidade de vislumbrar que uma Educação Integrada considera que os processos formativos de jovens e adultos devem se efetivar em tempos e percursos de jovens e adultos.

Em função desta compreensão, não causa estranheza quando Gramsci (1991) diz que alguns adultos podem até ser analfabetos, mas não necessariamente imaturos ou infantis humana e intelectualmente, por isto podem cursar o primeiro ano para a aprendizagem de certas habilidades formais e a faculdade para os estudos de história, filosofia, política, economia, geografia entre outros. Nisso retoma que a preparação para o trabalho significa tomá-lo como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981).

O campo da Educação de Jovens e Adultos, nessa perspectiva emancipatória, indica também alguns elementos de natureza pedagógica e metodológica que contribuem para a ampliação do sentido de Educação Integrada.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que 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.

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 1987, p. 50).

Neste processo de conhecimento, a pesquisa do contexto histórico dos educandos e a sua problematização constituem procedimentos capazes de revelar o *estado* dos seus saberes e de seu mundo e de incorporar outros conhecimentos que ajudam a reconstruí-los em outros níveis e patamares. Os métodos, as técnicas e as dinâmicas são instrumentos de que os educadores lançam mão para viabilizar a efetivação do conhecimento.

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

ainda, “[...] a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 84)

Nos termos colocados tanto de uma perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica, quanto de uma Educação de Jovens e Adultos, a educação integrada fundamenta-se na compreensão de que os sujeitos são potencialidades intelectuais, afetivas, estéticas e físicas e que é preciso fomentar processos pedagógicos que as desenvolvam. Contudo, é também ação política, na medida em que, numa sociedade que se alicerça sobre a divisão dos sujeitos, se faz necessário empreender esforços para criar experiências e formular conceitos que dêem conta de revelar e de transformar o modo de vida que se vem produzindo. A Educação Integrada é mediadora na reaproximação dos conhecimentos específicos e gerais e destes com os processos históricos e culturais que os constituíram. É por fim, indutora das relações entre sujeitos, na medida em que esta é condição basilar para a reintegração do indivíduo consigo mesmo e com os outros.

O PROEJA se implantando entre a obrigatoriedade de um decreto e a possibilidade de retomada da educação integrada

O PROEJA tem sido, sem dúvida, um grande desafio nessa retomada da perspectiva de materialização da educação integrada. Em parte porque ele chega como um decreto que deve ser cumprido, frente a uma realidade que já havia se acomodado com os efeitos da fragmentação induzida pelo decreto anterior, o nº 2.208/97. Por outro lado, a dualidade educação geral para a elite e formação profissional para a classe trabalhadora persiste até os dias atuais, porque ainda é um elemento cultural e político. Está na forma de conceber e conduzir a Educação Profissional, ou seja, na forma como compreendemos a técnica e a tecnologia, na ausência ou na pouca aproximação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, no distanciamento entre teoria e prática. Contrariando ao que estava instituído, o documento base do PROEJA reafirma:

[...] a promoção de atividades políticas pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento. Isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população. (BRASIL, 2007, p. 20-21).

Há ainda, nesse embate de implantação do PROEJA, uma clara percepção da permanência dos efeitos históricos da visão sobre a população jovem e adulta trabalhadora, quando se vê a defesa de que jovens e adultos não possam fazer os mesmos cursos, com os mesmos itinerários formativos, que os alunos dos chamados cursos *regulares*. Essas concepções impactam e dificultam ainda mais a possibilidade de ampliar a oferta de cursos do PROEJA e torna ainda mais árdua a tarefa de buscar a transformação do Programa (PROEJA) em Política Pública.

É também perceptível a contradição no contexto da implantação do PROEJA, da volta ou não da defesa da educação integrada como mecanismo de superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública desde os anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 (Ciavatta, 2005). Ocorre que, não há como prescindir da concepção de que o sistema educacional brasileiro se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana. Os homens se caracterizam como tais, na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades (Saviani, 1986). No caso específico de uma oferta de educação voltada para jovens e adultos, que já estão inseridos, de forma precária ou não, nessa produção de sua existência, mediados pelo trabalho, essa concepção é ainda mais evidente.

Esse é o cenário que encontram os pesquisadores que se aproximam das experiências de implantação do PROEJA em Goiás, arriscando afirmar que não é muito diferente do que ocorre em todo o país: jovens e adultos retornando ao processo de escolarização numa proposta de aproximação entre o mundo do trabalho e o conhecimento científico acumulado pela escola, enfrentando uma reação negativa ao decreto. Todavia, cabe ressaltar que o estranhamento e a rejeição, identificados no interior da rede federal de educação profissional e tecnológica, contrastam com os documentos nacionais que ordenaram a implantação do PROEJA. O Documento Base, por exemplo, expressa uma concepção de currículo que retoma em parte significativa os ideários da educação unitária e emancipatória já destacados:

[...] portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de 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, 2007, p. 34-35).

Essa perspectiva volta a ser reafirmada, quando se trata dos fundamentos político-pedagógicos do PROEJA:

Em síntese, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política são:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento *Saberes da Terra*, 2005, p. 22-24) (BRASIL, 2007, P. 37-38).

Voltando às categorias aproximação/distanciamento, não é muito difícil identificar as raízes explicativas do processo de tensão por que passam as escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica, no momento de implantação do PROEJA. Há vários indícios de uma cultura que se estabeleceu nessa rede no que tange às suas finalidades, às questões de gestão e aos processos pedagógicos, que explicitam as razões da reação contrária ocorrida ao PROEJA.

No que concerne às finalidades, o grupo de pesquisadores, em entrevistas com os professores das instituições e com alunos que não são do PROEJA (adolescentes dos cursos técnicos e jovens dos cursos tecnológicos), continuam identificando os argumentos que reafirmam a condição no interior da escola, ou seja, uma defesa incontestável de que essa rede federal de educação profissional e tecnológica é um lugar de excelência, portanto, o lugar dos melhores, daqueles que efetivamente podem se destacar no mercado de trabalho. Essa visão compromete em muito a possibilidade de acesso e permanência, com sucesso, de jovens e de adultos das classes trabalhadoras que, como afirmam os entrevistados “[...] chegam sem base nenhuma à escola”.

Contraditoriamente, nesse mesmo ambiente hostil aos trabalhadores, há professores que defendem o PROEJA como uma possibilidade de inclusão social e de reposicionamento da instituição federal, numa perspectiva de compromisso social com a formação da classe trabalhadora. Embora considerando os limites da experiência, pois há uma insegurança geral nos depoimentos sobre a possibilidade ou não do PROEJA se constituir numa política pública, e não apenas ser mais um programa de governo, são esses profissionais que retomam os princípios da educação integrada e tentam fazer dela o norte dos currículos de PROEJA em processo de implantação.

A gestão do PROEJA no interior das experiências investigadas é outro enorme desafio. Como tratar de gestão num estado marcado pelo patrimonialismo? Por certo, as instituições federais de educação profissional e tecnológica não passaram, nesse centenário de existência, comemorado em

2009, ilesas a essa influência. Nesse sentido, a preocupação do pesquisador que investigou as escolas da educação básica, também cabe aqui:

[...] se no Estado brasileiro, em geral, a presença dos valores patrimoniais é marcante, no campo educacional, em particular, essa presença se dá também pela característica acentuadamente doméstica das relações sociais que se travam no ambiente escolar.(...) O arcabouço legal que regula o sistema e o conjunto dos seus órgãos administrativos aproximam-se da característica burocrática, mas os sujeitos concretos que os sustentam e lhes dão vida continuam regidos por valores tradicionalistas (Mendonça, 2000, p. 441).

Emanam desses valores tradicionalistas a não distinção entre interesse público e o privado, por exemplo, que faz com que muitos gestores das instituições federais considerem que a entrada de um jovem e de um adulto trabalhador, por processo seletivo diferenciado nos cursos de PROEJA é um privilégio e não um direito. É com base numa visão tradicionalista, ainda, que a gestão se recusa a enfrentar as questões relativas à necessidade de adequação de tempos e espaços, que são fundamentais na permanência de alunos da EJA, oferecendo-lhes apenas a condição de se adequarem a um modelo já instituído e instituinte das relações que permeiam os cursos tradicionalmente ofertados. Também é da matriz dos valores tradicionais de gestão que regem o sistema escolar, os poucos espaços constituídos de debate democrático de avaliação do andamento dos cursos, das questões pedagógicas, do real alcance dos objetivos a que se propôs a criação do PROEJA.

Ainda com base nos dados empíricos das seis experiências de PROEJA em Goiás, que seguem sendo investigadas, uma experiência chama a atenção pela tentativa de enfrentamento das dificuldades advindas do processo de gestão no interior da rede federal. O caso em questão é da Instituição X que passou por um processo inicial coletivo de construção de seu projeto de PROEJA desde 2006, com coordenação específica para o curso e reuniões periódicas com professores e alunos, para avaliar o andamento da experiência, tendo ao final de 2007 e em 2008, sofrido várias perdas em termos de organização coletiva do trabalho. O processo de expansão da rede federal deslocou vários dos professores envolvidos na implantação do PROEJA para cargos de gestão, ou ainda para qualificação, o que provocou um esvaziamento na equipe de trabalho que defendia a proposta de educação integrada e, conseqüentemente, defendia a expansão do PROEJA dentro da instituição. Essa situação começa a se reverter, a partir de meados de 2009, quando professores do único curso de PROEJA existente na unidade sede do instituto retomam, por iniciativa própria⁴, as reuniões coletivas de planejamento quinzenais com os professores e a gestão pedagógica desse instituto consegue abrir novos cursos de PROEJA em todos os novos *Campi* que se instituem no interior do Estado.

Finalmente, no que concerne à questão pedagógica e à possibilidade ou não de volta da perspectiva de educação integrada no âmbito do PROEJA, é

possível identificar nas propostas de curso em andamento, um esforço nesse sentido, como se evidencia nos dois exemplos que se seguem:

O curso técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de jovens e adultos - PROEJA tem como princípios educativos:

- 1) Valorização dos saberes/potencialidades dos educandos.
- 2) Abordagem centrada nos elementos da vida cotidiana.
- 3) Estruturação de conhecimentos e alternativas de sobrevivência.
- 4) Desenvolvimento de atividades que promovam a autovalorização do indivíduo.
- 5) Currículo desenvolvido a partir de eixos norteadores vinculados à produção.
- 6) Conteúdos e metodologias contextualizadas.
- 7) Valorização da experiência de trabalho dos educandos na relação trabalho-educação
- 8) Sistematização do conhecimento coletivo (Instituição A, s/d, p.4-5).

A oferta do curso técnico integrado em serviços de alimentação na área de Turismo e Hospitalidade voltado para o público de jovens e adultos, encerra uma opção teórico-metodológica e ideológica centrada na construção de espaços destinados à concretização de uma práxis assentada na perspectiva da inclusão social de parcelas significativas da população aos conhecimentos produzidos. Como consequência, objetiva-se a formação de um trabalhador-cidadão consciente da sua unicidade enquanto sujeito potencialmente transformador da sua realidade de origem (excluído), da sua capacidade de pensamento autônomo, independente e crítico e da sua condição ontológica de ser coletivo e solidário.

Assim, optou-se pela criação de um curso técnico na modalidade integrada uma vez que, dada a sua natureza, ampliam-se as possibilidades de articular a teoria e a prática no processo de aprender, pensar e reconstruir o conhecimento, de integrar, desintegrar e reintegrar a capacidade de fazer, pensar, sentir e agir, de buscar romper, a partir das disciplinas e dos seus objetos específicos, a visão fragmentada de mundo, que também se expressa na produção da ciência. Disto decorre a necessidade de propor formas de diálogos entre os diversos campos de conhecimento, aproximando, desta maneira de uma ação interdisciplinar (Instituição B, 2006, p. 7).

A intencionalidade da oferta de uma proposta pedagógica de educação integrada e sua materialização segue sendo o objeto das investigações em curso nessa pesquisa. Há que se considerar os esforços de professores e de gestores nesse empenho, há que se reconhecer também as resistências e as oposições no interior das instituições investigadas a essa perspectiva. Sobre tudo há que se enfatizar que a tensão vivida no interior da rede federal de educação profissional e tecnológica, com a implantação do PROEJA, recolocou no cenário da política educacional uma questão que há muito se mantinha adormecida: é ou não um direito do jovem e do adulto trabalhador, oriundo das camadas populares, ter acesso a uma escola de excelência, como as da rede federal de educação profissional e tecnológica? Em tendo direito a esse acesso, como permanecer e concluir com sucesso seu processo de formação e de qualificação? A primeira pergunta parece ser respondida, com todas as controvér-

sias, pelo decreto que cria o PROEJA. A resposta à segunda pergunta, recorrendo ao documento base do PROEJA e aos projetos de cursos analisados, depende da concretização da proposta da educação integrada.

Considerações finais

Com o exposto, é perceptível que a história que se construiu e se constrói da integração entre educação profissional e educação de jovens e adultos, através do PROEJA, não se faz mais distante ou abstrata. Como partícipes dela, o que se observa nas experiências de PROEJA, em Goiás, são gestores, professores e alunos assumindo a sua construção e, em alguma medida, de maneira explícita ou implícita, negando ou realizando o que se pode concretizar de uma educação integrada. Portanto, essa reflexão entende que a educação integrada, ontem e hoje, é ao mesmo tempo conceito, experiência histórica e intencionalidade que se faz e se refaz, e que faz e refaz os processos educativos empreendidos pela sociedade, o que nos leva a concordar com Mascarenhas (2005, p. 167) quando afirma que “[...] a construção de alternativas que relacionem educação e trabalho pela via da formação omnilateral não dissocia ação pedagógica e ação política”.

É perceptível que o campo da materialidade da educação integrada passa, entre outras, pela questão curricular, campo de uma intensa disputa pedagógica e política. Nesse sentido, há que se continuar investigando como os currículos evidenciados nos projetos de curso de PROEJA em andamento, são alçados da condição de currículos prescritos para currículos vividos, e em que medida esse processo contribui para a construção de novos saberes que resultem da apropriação dos conhecimentos gerais e dos conhecimentos técnicos, mas, sobretudo, da superação desses. Enquanto ação política, dentro dessa experiência histórica, cabe considerar que a educação integrada no PROEJA é um importante instrumento conscientizador e mobilizador, mas que, por si só, não se configura em solução para a situação dos jovens e dos adultos trabalhadores das camadas populares. Há uma série de outros condicionantes que estão nas bases econômicas e sociais do país, que pesa sobre esses sujeitos, e que precisa igualmente ser enfrentada com políticas públicas de Estado.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em novembro de 2009.

Notas

- 1 Para conhecer as nove redes de pesquisa que se constituíram a partir desse edital e seus respectivos projetos em andamento acesse www.forumeja.org.br/pf.

- 2 Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás e Universidade de Brasília.
- 3 A Lei Ordinária Nº11892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nessa pesquisa participam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.
- 4 Cabe ressaltar que a liderança desse processo é assumida por dois professores, um deles que concluiu o curso de especialização em Proeja, oferecido pelo Convênio Setec-MEC/IFG/UFG, e o outro que se incorporou ao grupo de pesquisa da rede constituída a partir do Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ARROYO, Miguel G. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In.: SOARES, Leônicio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Decreto n.º 2.208/97, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei n.º 9.394/96, Brasília, 1997.
- BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de junho de 2004**. Regulamenta a Lei 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, edição n.º 132, 12/07/ 2004.
- BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.
- CIAVATTA, M.. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MariaTN3.htm>. Acesso em: 1 ago. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.º 92, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- INSTITUIÇÃO A. **Plano de Curso**. Curso Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio – PROEJA. s/d.

INSTITUIÇÃO B. **Projeto de implantação do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em serviços de alimentação na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)**. 2006.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Edições Laplane Unicamp, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre**, n. 1. São Paulo: MEC/INEP – Cenafor, 1986.

Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro é professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, mestre em educação pela FE/UFG e doutoranda em educação pela FE/UFG, coordenadora pelo IFGoiás da Pesquisa Proeja/Capes/Setec.

E-mail: mdrcastro16@gmail.com

Maria Margarida Machado é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Estado e Políticas Educacionais, doutora em educação pela PUC/SP e coordenadora pela UFG da Pesquisa Proeja/Capes/Setec.

E-mail: mmm2404@gmail.com

Jacqueline Maria Barbosa Vitorette é professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, mestre em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, doutoranda em educação pela FE/UFG, coordenadora pelo IFGoiás do Proeja.

E-mail: jmbv@cefetgo.br

Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul



Naira Lisboa Franzoi
Álvaro Moreira Hypolito
Maria Clara Fischer
Mauro Del Pino
Simone Valdete dos Santos

RESUMO - Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. O artigo discute a experiência do PROEJA (PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) no Rio Grande do Sul, analisa aspectos relativos à escola e aos saberes do trabalho e discute propostas curriculares, acesso, permanência e inclusão social. O texto inicia apresentando a proposta do PROEJA no Rio Grande do Sul e o projeto de pesquisa no estado. A metodologia parte de um mapeamento do perfil dos estudantes, dos cursos e das escolas, e de estudos de caso em escolas. Discute o tema da escola e dos saberes do trabalho e dos trabalhadores, que dá suporte teórico para as análises sobre as propostas curriculares integradas e sobre dados que se referem à evasão e ao acesso e permanência. Conclui-se que o Programa nas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica enfrenta inúmeras dificuldades na sua implantação, mas é ainda uma possibilidade de aprofundamento de experiências educativas dos trabalhadores.

Palavras-chave: **Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. Saberes.**

ABSTRACT- School, Knowledge and Work: the research on PROEJA at Rio Grande do Sul. This article discusses the experience of implementation of PROEJA – National Program that integrates vocational education and basic education for Adult and Young people – in the state of Rio Grande do Sul/Brazil. It analyzes some aspects related to tensions and relationship between school and workers' knowledge. It also debates the following schooling elements: curriculum, enrollment, dropouts, and social inclusion. The paper begins presenting the program PROEJA and the research proposal that has been undertaken in Rio Grande do Sul. The methodology has been designed as follows: a) a map of general information of students' profile, the PROEJA courses and the schools; b) case studies undertaken in some schools to follow up the program within local contexts. The article also discusses the relationship between school and work as a theoretical perspective to analyze data collected regarding the attempts to put into practice a proposal of a curriculum committed to integrate technical and general knowledge and some research data related to dropout, access and successful student performance. The authors conclude that Program faces several difficulties in its development, but they affirm that it is still a great possibility to improve educative experiences with workers.

Keywords: **Adult Education. Work. Knowledge.**

Introdução

Este artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa intitulada *Experiências da Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul*, que tem por objetivo investigar diversos aspectos vinculados à implantação dos cursos do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e universidades federais localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa busca afirmar um campo de estudo teórico-metodológico interdisciplinar, nascido da confluência da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pretende, também, provocar um debate, que possa subsidiar a formulação de políticas públicas na área da educação profissional integrada à educação básica, analisando os impactos do PROEJA para as instituições, para os professores e para os alunos envolvidos.

Os resultados apresentados e discutidos neste artigo dizem respeito ao PROEJA e aos saberes do trabalho e dos trabalhadores, ao currículo integrado e à permanência dos estudantes nos cursos do PROEJA no Rio Grande do Sul. São resultados parciais que vêm servindo para mapear as principais interrogações que cercam a implementação do Programa no estado. Argumenta-se que o PROEJA, voltado para alunos trabalhadores com saberes e experiências advindas de seu cotidiano de trabalho, é fator fundamental no direcionamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como nova instituição da Educação Básica e Superior, na constituição da associação entre ensino-pesquisa-extensão, na perspectiva dessas populações.

A pesquisa conta com a colaboração do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA-CAPES/SETEC. O objetivo deste programa é estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa, utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes instituições de ensino superior, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas, e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

O PROEJA é originário do decreto presidencial nº 5840/2006, que gerou certo *vício de origem*, pelo caráter de obrigatoriedade, provocando uma série de hostilidades e de resistências por parte da comunidade da rede federal de Educação Profissional, responsável pela sua execução. A Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) tentou demover tais dificuldades com uma série de atos administrativos. Dentre estes atos destacamos a organização das turmas de Especialização *Lato Sensu* na maioria dos estados do país, reunindo os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – os IFs¹, universidades estaduais e federais na sua execução, objetivando especialmente a formação dos profissionais da rede federal para atuar no que podemos nomear como “nova modalidade”² da Educação Básica.

Neste mesmo movimento que, de um lado, amenizava os efeitos autoritários do decreto e, de outro, desafiava a rede federal para contemplar o sujeito da Educação de Jovens e Adultos, é lançado o edital de pesquisa PROEJA CAPES/ SETEC 03/2006, com a finalidade de selecionar grupos de pesquisas nos estados. No Rio Grande do Sul o grupo de pesquisa envolve pesquisadores de várias instituições³, que participam do projeto de pesquisa que originou este artigo.

Caminhos da Pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul

Os dados apresentados e discutidos foram coletados nos anos de 2007 e 2008 em todas as instituições federais de ensino que ofertam esta modalidade de curso no estado do Rio Grande do Sul⁴. A pesquisa, em sua fase inicial, fez o mapeamento dos cursos de PROEJA implantados no estado a partir de um levantamento de dados quantitativos, orientados por um questionário estruturado. Na segunda etapa da investigação foram realizadas entrevistas com os coordenadores dos cursos das diversas instituições com o intuito de acompanhar o processo de implantação dos cursos, conhecer a realidade dos alunos, investigar aspectos vinculados aos saberes do trabalho e dos trabalhadores, ao currículo dos cursos e aos processos pedagógicos. Isto possibilitou que cada instituição fornecesse uma série de informações sobre a sua realidade e, fundamentalmente, sobre os cursos e os estudantes.

Os dados foram consolidados e analisados a partir de reuniões de trabalho propiciadas pelos pesquisadores, com docentes das diversas instituições. À medida que a pesquisa foi evoluindo, muitos desses docentes passaram a fazer parte do grupo na condição de pesquisadores. Além dos pesquisadores, dos mestrands e dos doutorandos, há docentes que participam desde o início do projeto de pesquisa. A consolidação do grupo tem sido impulsionada por encontros de formação com pesquisadores da área, externos ou internos ao grupo de pesquisa, para apresentação e socialização das análises. A equipe articula-se em sub-grupos temáticos de interesse, que transversalizam as pesquisas dos mestrands e doutorandos e as dos gestores e professores das instituições envolvidas. Isso tem promovido uma importante aproximação entre os programas de pós-graduação e os IFs. Os subgrupos temáticos são: *escola, saberes do trabalho e dos trabalhadores; currículo integrado; acesso e permanência; trabalho, formação e saberes docentes; e inclusão digital*. Estes temas emergem tanto da própria experiência de implantação do PROEJA como também estão relacionados com o conhecimento e/ou interesses dos pesquisadores.

A coleta e a sistematização desse material possibilitaram a construção de um panorama geral dos cursos PROEJA em desenvolvimento no Rio Grande do Sul, diagnosticando o número total de estudantes matriculados, número e áreas dos cursos ofertados, bem como o número de instituições que atualmente oferecem cursos PROEJA. Permitiram ainda, mesmo que de forma parcial, uma

discussão a respeito da relação entre saberes do trabalho e trabalhadores, implantação curricular e projetos pedagógicos.

A escola e os saberes do trabalho e dos trabalhadores

Além do mapeamento realizado, que tem sido sistematicamente atualizado, vários são os estudos de caso em desenvolvimento, tanto nas pesquisas dos estudantes dos programas de pós-graduação ou por grupos que estão se formando em cada uma das instituições. Nesta seção abordaremos aspectos vinculados às pesquisas no âmbito da temática escola, saberes do trabalho e dos trabalhadores.

No entanto, outras questões articuladas de forma indireta a essa merecem consideração. É o caso da discussão sobre a escolha dos cursos em relação à realidade regional/desenvolvimento local e às necessidades do mercado. Em duas instituições este aspecto se destaca. Uma delas localiza-se na região em que a viticultura tem presença importante na economia local, o que a torna importante polo de turismo. Embora a escola tenha forte tradição na oferta de cursos de excelência voltados a esta cultura e à agricultura, o curso do PROEJA oferecido foi o curso Técnico em Operações Comerciais. A outra instituição localiza-se nas proximidades do polo petroquímico, onde há um mercado promissor na indústria de plásticos. Contudo, a escola optou pelo curso Técnico de Nível Médio em Processos Administrativos. Em ambas, segundo a resposta ao instrumento aplicado, a decisão sobre a oferta dos cursos pautou-se por consultas à comunidade e por supostas demandas do mercado.

Este aspecto sobre a decisão da área do curso a ser ofertado está sendo examinado nos estudos de caso para uma compreensão mais aprofundada de como ocorreu tal processo de consulta à comunidade e o significado da oferta de um curso sem tradição na instituição ao público de EJA. Esse estudo será importante para discutir o prestígio dos cursos técnicos propostos para o PROEJA em relação aos cursos técnicos de excelência regularmente ofertados pelas instituições.

Em termos de desenvolvimento local, de escolha de cursos e de saberes dos trabalhadores, destacamos uma experiência construída em uma direção oposta. Trata-se da Casa Familiar do Mar⁵. Esta experiência demonstra como os saberes do trabalho e dos trabalhadores podem ser incorporados ao processo pedagógico, podendo servir de orientação para a constituição de projetos que valorizem esses fatores. A escola foi criada em uma comunidade pesqueira e o simples fato de ter sido implantada fez com que a comunidade se sentisse valorizada. Passou a entender que a profissão, que sempre viram como de pouco valor, merecia uma escola onde havia um conhecimento técnico a ser aprendido. A escola se organiza pela chamada pedagogia da alternância, na qual os alunos intercalam parte do tempo de aprendizagem na escola e outra

parte em suas comunidades. Ponto alto da experiência é o *Projeto de Vida* dos alunos formandos, defendido em banca pública por ocasião do término do curso, o qual consiste em um projeto de inclusão no mundo do trabalho. O aluno demonstra, por meio de seu projeto, como pretende pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso. Em geral, os projetos estão ligados à atividade pesqueira, objeto da formação desenvolvida na escola. Entidades governamentais e privadas presentes na comunidade são convidadas a assistir às apresentações dos projetos, na perspectiva de obtenção de financiamento. Tal processo tem propiciado aos alunos outra relação com a pesca, antes tida como destino inexorável e pouco promissor, que passa a ser vislumbrada como uma opção de vida viável, ressignificada porque aponta para a possibilidade de novas relações de trabalho (Franzoi, 2004). Esta é uma experiência que permite a articulação entre ensino-pesquisa-extensão e o desenvolvimento local, em que os trabalhadores-alunos do PROEJA e seus saberes são centrais ao processo (Ramos, 2010).

Destacamos outra experiência que articula esses fatores acima mencionados, desenvolvida pela Escola Estadual Técnica Agrícola (EETA), da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Trata-se de um projeto de pesquisa desenvolvido pelos alunos da escola sobre o aproveitamento da fécula de batata doce em bebidas lácteas. Os alunos que o desenvolveram são oriundos de uma região de plantio da batata doce, cujo preço de mercado é muito baixo. Tinham como objetivo descobrir alguma forma de agregar valor ao produto. A pesquisa na escola levou-os a descobrir como extrair a fécula e, posteriormente, utilizá-la em bebidas lácteas. A pesquisa tem sido alvo de interesse de prefeituras das regiões produtoras (Oliveira, 2009). A experiência é um bom exemplo de que o ensino médio, principalmente quando acolhe jovens e adultos trabalhadores, também pode ser lugar de pesquisa.

Os achados da pesquisa realizada por Machado (2009), com cozinheiras e empregadas domésticas, também trazem importantes questões para os IFs. Diz a autora:

Os saberes aprendidos em suas experiências de trabalho são “invisíveis” para elas mesmas, “não precisa saber muita coisa, todos fazem”, é uma atribuição de ser mulher. Esta relação com o saber se justifica pelo lugar deste trabalho no sistema capitalista, como é visto pela sociedade. A invisibilidade do trabalho e de seus saberes pode ser explicada, [...], pela naturalização do trabalho feminino, o que traz marcas também na divisão do trabalho e no caráter reprodutivo desta atividade. Ambas as características deste trabalho foram construídas social e historicamente (Machado, 2009).

Na pesquisa é possível contrastar a visão sobre o próprio conhecimento acerca de seu fazer, de empregadas domésticas e de mulheres que fazem o mesmo trabalho em empresas. A pesquisa revela que os mesmos saberes que são desvalorizados pelas empregadas domésticas, são valorizados se associados a atividades realizadas na empresa. A atração de um público com baixa escolaridade, por intermédio do PROEJA, impõe aos IFs a responsabilidade de

profissionalizar trabalhadores com baixa escolaridade e com dificuldade de se inserir no mercado de trabalho. Isso poderia ser realizado com sucesso aproveitando os saberes dos trabalhadores e do trabalho para dar reconhecimento a atividades desvalorizadas socialmente.

Nas experiências citadas, as pesquisas realizadas só foram possíveis pela valorização dos saberes que os alunos trazem das suas comunidades e pela consideração das relações sociais de trabalho. Se o saber da experiência é incompleto, assim também o é o saber teórico. Do encontro destes dois saberes abre-se um feixe de possibilidades para o qual a escola tem que estar atenta (Frigotto, 2010).

A discussão dos saberes adquiridos por adultos em situações de trabalho e a sua relação com propostas pedagógicas em modalidades de ensino como a do PROEJA não é simples. Demanda um olhar *ad-mirado* e muito atento. Inicialmente é preciso considerar que se está falando de estabelecimentos marcados pela tradição de reconhecimento qualificado para certificar e legitimar a formação técnica produzida pelos currículos e pelos rituais voltados para um determinado público. A formação *para o* trabalho, construída ao longo da história das instituições da Rede Federal de Ensino Técnico, tem sido a tônica do trabalho de educação profissionalizante nessas instituições. O ingresso, nessas escolas, de um público específico, como o do PROEJA, implica uma novidade, tendo em vista que são sujeitos que já têm uma formação *no e pelo* trabalho. Esta distinção traz consigo um conjunto de elementos que problematizam os saberes desses adultos ingressantes, estranhos à tradição das escolas técnicas e, conseqüentemente, aos saberes dos seus professores.

A marca da experiência de vida e de trabalho, produtora de saberes de todo tipo, faz-se explícita ou implicitamente presente na sala de aula do PROEJA. São adultos – professores e estudantes – que se encontram e se desencontram. Mas não se trata apenas da bagagem de formação experiencial, materializada em saberes, que esses candidatos a uma segunda chance trazem consigo; trata-se também das expectativas de futuro – especialmente aquelas relativas ao trabalho – que compõem, dialeticamente, com o vivido no passado. Isso é muito diferente da condição de um jovem que, sem experiência profissional, vem buscar uma *formação* articulada com um projeto de vida para se inserir no mercado de trabalho, no contexto de sua transição para a vida adulta. Assim, a relação com o saber dos estudantes jovens e adultos do PROEJA vem marcada por uma experiência e um saber relativos ao trabalho.

A teoria pedagógica de Paulo Freire, na interface com os estudos do campo Trabalho e Educação, é fundamental para o aprofundamento da reflexão sobre os saberes. A centralidade do trabalho para a formação humana articulada com os fundamentos teóricos de Paulo Freire, a partir da análise ontológica, epistemológica e política da produção do conhecimento, permitem uma compreensão dos saberes do trabalho a serviço da emancipação humana.

Os sujeitos do PROEJA fazem parte das classes populares. São, em sua maioria, trabalhadores que retornam à escola esperançosos por uma *segunda*

chance. Uma análise crítica da sociedade em que vivemos, que promove sistematicamente processos de inclusão excludente (Kuenzer, 2001), nos remete a uma tomada de posição crítica sobre a teoria pedagógica necessária para fundamentar projetos pedagógicos para as classes populares. As vivências do sujeito adulto trabalhador o influenciam para uma visão de mundo, sobre como funciona a sociedade, a partir de seu posicionamento social de classe. O seu lugar na divisão social e técnica do trabalho e na hierarquia social o coloca numa posição muito diferente da posição do trabalhador docente.

Na sala de aula, ambos, trabalhador docente e trabalhador adulto estudante têm, potencialmente, uma rica oportunidade de *ad-mirarem o trabalho* a partir de suas vivências profissionais e sociais. Os estudos sobre o trabalho humano, na interface com as singulares e as diferenciadas vivências em atividade de trabalho, permitem, a ambos, aproximarem-se de forma crítica e colaborativa na busca do entendimento do que é o trabalho em seus sentidos ontológicos e históricos. Os estudantes do PROEJA podem ter um papel central na reinvenção curricular do ensino técnico que considere o trabalho como categoria estruturante. Os estudantes adultos têm um saber produzido no contexto da contradição capital-trabalho, mas que não lhes garante, a partir da vivência do drama da insegurança, a compreensão histórica da sua existência social. Por outro lado, espera-se que o professor e o aluno, a partir de seus posicionamentos sociais, possam estabelecer uma relação de aprendizagem permeada por conflitos, por diferenças e por negociações, que permita uma problematização acerca do trabalho humano e sobre a necessidade da elevação de escolaridade vinculada com uma formação técnico-profissional frente a uma sociedade capitalista.

Na reflexão sobre a centralidade do trabalho não está somente a crítica ao trabalho capitalista e a necessidade de profissionalização da força de trabalho via uma sólida educação básica e formação técnico-profissional de qualidade (Frigotto 1998). É fundamental refletirmos sobre o lugar da atividade de trabalho na produção de conhecimento e de sentidos sobre o próprio trabalho. O trabalhador, por viver *de corpo inteiro* as contradições do sistema, tem muito a contribuir para uma leitura crítica de mundo. A Ergologia tem nos provocado a refletir sobre o sujeito em atividade de trabalho e as implicações daí decorrentes para a produção de conhecimento. Schwartz (2004) trabalha com a noção da “dramática do uso de si”, para analisar a problemática da ação do sujeito no trabalho. Para ele “[...] todo o trabalho é uso de si, considerando-o, simultaneamente, uso de si pelos outros (o que vai das normas econômico-produtivas às instruções operacionais) e uso de si por si (o que revela compromissos microgestionários)” (Schwartz, 2004, p.25). Afirmo que, na regulação do trabalho heterogerido, prevalece o “uso de si” pelo outro, mas, mesmo assim, há sempre um nível, mesmo que mínimo, do uso de si por si mesmo. Esta característica intrínseca do ser humano o coloca numa posição de fazedor de história e, portanto, criador de saberes, nesse movimento vital do uso de si no trabalho.

Essa perspectiva contribui decisivamente para se pensar a autogestão em iniciativas de trabalho associado.

A Ergologia considera o trabalho na perspectiva da *atividade humana* e a assume como “matéria estrangeira” no sentido de que, através dela, a filosofia aprende os problemas humanos fundamentais.

O trabalho como matéria estrangeira fornece “em permanência materiais novos para pensar o futuro”. Se o trabalho “se torna matéria estrangeira para a filosofia – e para qualquer outra disciplina científica – se esta disciplina não pode definir antecipadamente os contornos e as virtualidades; e isso porque esta *matéria*, enquanto que *estrangeira* nos ajuda precisamente a desenhar os contornos e as virtualidades da experiência humana” (Schwartz, 2008, p. 41 e 43).

Ao fazê-lo, atenta para um sujeito inteiro e singular em permanente “debate de normas” no exercício de sua atividade de trabalho (Schwartz; Durrive, 2007). Essa perspectiva auxilia a recolocar a centralidade do sujeito nas reflexões sobre o trabalho humano e, assim, contribui para adensar a análise sobre as relações entre as dimensões macro e micro na tessitura da história humana. Instiga a que se aprofunde o entendimento das relações entre trabalho abstrato e trabalho concreto (categorias marxianas) e trabalho real – o que se faz efetivamente – e trabalho prescrito – o que se deve fazer (categorias privilegiadas no campo da Ergonomia da atividade).

Um olhar clínico sobre a atividade do trabalho permite analisar as mediações que estão ocorrendo entre, pelo menos, dois grandes momentos do contexto contemporâneo: os movimentos do capital que precarizam o trabalho e, por outro, os movimentos do trabalho na busca de reinvenção do mesmo, para sua emancipação. Permite, também, investigar mediações da ordem das histórias pessoais na relação com os novos desafios da situação concreta de trabalho e o contexto mais amplo. “A perspectiva da Ergologia é inicialmente uma tentativa de compreender o vai-vem do microscópio da atividade ao macroscópio da vida social” (Schwartz; Durrive, 2007 p. 264). Na apropriação da perspectiva ergológica que temos realizado valoriza-se a dimensão do potencial de movimento e transformação do trabalho que ela enuncia (Fischer, 2008a).

O uso de *si* por *si* remete à reflexão sobre a produção de saberes em situação de trabalho e processos de formação e de aprendizagem no trabalho:

[...] toda a atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda a situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros” (Schwartz, 2003 p. 23)

E, neste sentido, os saberes produzidos pelo sujeito em atividade de trabalho são:

Saberes de um corpo-si, construídas na história singular (ao longo da trajetória de vida), no seio das experiências vividas anteriormente, mas que interagem com as situações vividas no momento presente podendo ser reforçado, reprocessado, re-trabalhado. É este patrimônio pessoal que se coloca em marcha nas atividades desenvolvidas pelo corpo-si que podem me fornecer os raios de ação dentro de ação dentro da situação, explorando, por exemplo, “reservas de alternativas”. (Cunha, 2007, p. 6)

As reflexões teóricas acima indicadas nos induzem a resgatar, mais uma vez, o pensamento de Paulo Freire. Primeiramente é relevante para o tema de nossa discussão – saberes sobre o *trabalho* –, sintetizar o seu entendimento sobre o trabalho humano. Fischer (2008, p. 413) afirma que:

Na obra de Freire o trabalho é concebido tanto na sua dimensão ontológica – como condição do processo do ser tornar-se humano – como histórica, no reconhecimento que o autor faz das suas diferentes manifestações nas sociedades humanas ao longo do tempo. Destaca-se a singular e profunda relação que Freire estabelece em alguns de seus escritos entre linguagem (palavra/diálogo), consciência (de classe) e a experiência do trabalho. A defesa do uso consciente e crítico da palavra individual e coletiva construída com e no mundo – e neste o trabalho –, através do diálogo, como chave para a libertação das classes populares, insere Freire entre os pensadores progressistas não deterministas dos rumos da história humana.

A produção crítica e criativa de conhecimento a partir das vivências de trabalho em ambiente formal de ensino-aprendizagem, como é o caso da formação que ocorre nas turmas de PROEJA, implica avançar também na reflexão sobre o processo de diálogo num sentido político-ético-epistemológico. Possivelmente Freire seja um dos teóricos que traz elementos fundamentais neste sentido. A assunção da incompletude do ser humano e dos limites da vivência e, por outro lado, do conceito formal para nomear e dizer o mundo, explica a necessidade do desenvolvimento de um processo político-pedagógico, que instaure o diálogo entre educadores e educandos mediados pela necessidade e decisão mútua de conhecer o mundo para transformá-lo.

Com os elementos teóricos indicados, que podem nos ajudar a pensar os saberes a serem construídos em situação formal de ensino-aprendizagem de adultos trabalhadores, que buscam ampliar seus níveis de escolarização e de profissionalização, analisaremos na próxima seção aspectos observados na pesquisa sobre a integração curricular.

Currículo integrado

O documento base do PROEJA nível médio, publicado em 2006, refere-se ao currículo da seguinte forma: “A organização curricular não está dada a priori.

Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa.” (BRASIL, p.48). Nesta perspectiva de processo, observando a presença de todos os sujeitos envolvidos no programa, é que estão sendo realizadas as pesquisas no interior do grupo CAPES/PROEJA do Rio Grande do Sul.

Um dos estudos de caso é sobre a constituição, a organização e a execução do currículo, realizado junto ao campus de Bento Gonçalves do IF Rio Grande do Sul, com observação de aulas de diferentes disciplinas, participação em reuniões pedagógicas e aplicação de um questionário junto aos professores, alunos e gestores. Esta instituição foi escolhida para o estudo de caso, uma vez que assumiu a integração curricular no seu Projeto Político-Pedagógico.⁶

Outra experiência a destacar é a que se desenvolve no IF Farroupilha, em que uma turma realiza uma parte do currículo (formação geral) em uma escola estadual e outra parte (profissional, com certificação em Técnico de Informática com ênfase em Hardware e Redes) no referido Instituto Federal, junto ao campus de Alegrete.

A aproximação dessas duas instituições é resultado de um curso de formação continuada que está na segunda edição junto ao campus Alegrete⁷. O curso é direcionado a professores e técnicos administrativos da rede federal, estadual e municipal, compondo outra ação da SETEC voltada à formação de professores e técnicos administrativos visando qualificar a oferta de turmas de PROEJA na rede federal, bem como apoiar a expansão de turmas do PROEJA junto às redes municipal e estadual.

A turma PROEJA do campus Alegrete junto à escola estadual teve seu currículo elaborado de forma conjunta, aproveitando a tradição em EJA da escola estadual e o conhecimento em educação profissional do IF Farroupilha. As aulas ocorrem no turno da noite, tanto a parte de formação profissional como a de formação geral, compartilhando as duas instituições de um entendimento de que o currículo deve ser integrado. A partir dessa compreensão, foi encaminhado à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEC/RS) o processo de solicitação de convênio entre as partes, com a certificação dos alunos de forma conjunta.

O entendimento da SEC/RS é do caráter concomitante⁸ do curso, por considerar que as matrículas se efetivam junto a cada rede de ensino – federal e estadual –, configurando duas certificações separadas: uma, da EJA Médio, junto à escola da rede estadual, e outra, do Técnico em Informática, junto ao IF Farroupilha. Tal situação está sendo investigada pelo grupo de professores do campus Alegrete, partindo do entendimento dos professores da rede estadual e da rede federal de que a proposta é de currículo integrado. Há um esforço desses profissionais em efetivar esse modelo curricular, embora a interpretação da SEC/RS seja pela concomitância, argumentando o financiamento do aluno em cada uma das redes, as matrículas e a certificação em duplicidade.

Na Escola Técnica de Comércio do IF Rio Grande do Sul, anteriormente vinculada à UFRGS, os alunos do PROEJA assistem inicialmente aulas da for-

mação geral para, posteriormente, assistirem cursos de formação profissional, na oferta diversificada dos cursos subsequentes da escola.⁹ É possível visualizar aí uma alternativa não prevista no Decreto 5840/2006 e tampouco no Documento Base: um PROEJA na modalidade subsequente, em que o estudante faz a formação geral e depois a formação profissional junto a colegas que entraram pela seleção geral dos cursos subsequentes da escola, seleção meritocrática, classificatória, pouco aconselhada ao público da EJA, já marcado por diversos episódios de exclusão na escola.

Esse formato do PROEJA da Escola Técnica está em revisão tendo em vista a elevada evasão no curso, pois da entrada de sessenta alunos, compondo duas turmas, quando ocorre a passagem para a formação profissional, o número de alunos fica reduzido a uma única turma, desde o ano de 2007. Este é o tema de pesquisa da Escola Técnica junto ao CAPES/PROEJA. Alguns defendem que este modelo é democrático, por proporcionar ao público do PROEJA escolher uma vaga nos diversos cursos da escola. Há também o reconhecimento da exclusão, fenômeno que o monitoramento da evasão do PROEJA pela SETEC pôs a nu na oferta subsequente da rede federal, onde é alta e não havia nenhum questionamento a respeito.

Tais *modos de fazer o currículo do PROEJA* estão sendo analisados e debatidos pelo grupo de pesquisa CAPES/PROEJA, no entendimento de que a conformação curricular compõe uma conformação cultural, sendo essencial perceber o processo seletivo de estudantes de PROEJA que existe na instituição, estando aí uma interface com o grupo específico que analisa *acesso e permanência* no PROEJA (Machado, 1998). O processo seletivo determina o sujeito que a instituição quer incluir, o sujeito que dá feição aos conteúdos ministrados, aos saberes produzidos na escola e, ao fim e ao cabo, compõem o currículo.

O sujeito da EJA, que se quer incluir no PROEJA, não compõe o modelo moderno de aluno: está fora da idade reconhecida como regular; evadiu ou nunca frequentou a escola regular; trabalha ou está em busca de trabalho. É um sujeito que não compõe o perfil de trabalhador idealizado da Educação Profissional, substitui o jovem estudante que *virá a ser*, o técnico, pelo trabalhador concreto que almeja uma formação técnica para melhorar sua condição em relação ao trabalho, já presente na maioria das situações há muito tempo em sua vida.

Outros sujeitos passam a fazer parte como estudantes dessas insituições: são mulheres, muitas chefe de família, pessoas com diferentes orientações sexuais, mestiços, negros, sujeitos com diferentes escolhas religiosas, membros de movimentos tais como o hip hop, o funk, entre outros, que compõem múltiplas identidades em desordem, filiados a outras responsabilidades e demandas distintas em relação ao modelo de aluno vinculado à ordem moderna, enquadrado na idade concebida como a *regular*, com uma família nuclear para lhe garantir o sustento, podendo dedicar-se exclusivamente ao estudo.

O antropólogo Georges Balandier colabora no entendimento deste sujeito da EJA, projetado para ser também o sujeito do PROEJA:

A desordem e o caos não estão somente situados, estão exemplificados: à topologia imaginária, simbólica, associa-se um conjunto de figuras que manifestam sua ação dentro do próprio espaço policiado. Figuras ordinárias, no sentido de que se encontram banalmente presentes dentro da sociedade, mas em situação de ambivalência por aquilo que é dito delas e aquilo que elas designam. Complementar e subordinadamente, elas são o outro objeto de desconfiança e de medo em razão de sua diferença e de seu status inferior, causa de suspeita e geralmente vítima de acusação (Balandier, 1997, p.103).

O acolhimento dessas figuras de desordem tem ocasionado mudanças nas rotinas das instituições. Uma dessas mudanças corresponde à criação de uma bolsa de auxílio e permanência para os alunos do PROEJA adequados a um perfil sócio-econômico determinado pela SETEC. Conforme depoimentos coletados nas IFs, esta bolsa, apesar de seu valor irrisório¹⁰, faz diferença para a presença do aluno em sala de aula, colaborando para sua permanência no curso.

No entendimento do aluno do PROEJA como figura de desordem, é possível vislumbrar o currículo, e aí o processo de ensino-aprendizagem no PROEJA, como uma *fagocitose* da Educação Profissional em relação à Educação de Jovens e Adultos. Conforme as elaborações do filósofo argentino Rodolfo Kusch (1986), o mestiço é resultado do encontro entre o europeu colonizador e o indígena que estava na América, *fagocitose* desse encontro. As novas estruturas culturais se desenvolvem a partir da presença européia na América, colaboradoras de um processo de *fagocitose* com o novo que se apresenta, nem europeu, nem indígena, mas consequência do ser europeu (da mudança, da racionalidade) e do estar indígena (da tradição, da contemplação).

Sem pretender realizar uma mera transposição de conceitos, a *fagocitose* identificada por Kusch para explicar o encontro do europeu com o indígena na América, e aí a produção do mestiço, pode ser também adequada para explicarmos o encontro de duas modalidades da Educação Básica de origens históricas distintas, produtoras de um novo. A *fagocitação* da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos tem como resultado o PROEJA. Não somente um currículo de EJA, tampouco um currículo de Educação Profissional, mas um currículo destinado para pessoas que trabalham ou que almejam trabalhar, marcadas por histórias de vida de *exclusão da e na escola*.

Pelos resultados do estudo de caso desenvolvido em Bento Gonçalves, conforme depoimentos dos alunos do PROEJA, o que os leva à instituição é a qualificação profissional, é a possibilidade de melhor colocação no mundo do trabalho. Esta busca qualifica a formação geral do currículo, a formação profissional *fagocita* a formação geral, a Educação Profissional *fagocita* a EJA e dá uma feição mais escolarizada para a mesma, inserindo o público da EJA no ensino médio técnico, em instituições cujos itinerários formativos podem conduzir até a Pós-Graduação. Os princípios da Educação Popular também vão adentrando o tecnicismo da rede federal, diante da resistência da maioria das instituições da rede à presença das turmas do PROEJA. Nesse currículo, a

promoção do aluno a qualquer tempo e a certificação dos saberes dos alunos desafiam o cotidiano dos IFs, colocando questões inéditas para novas instituições que realizarão ensino, pesquisa e extensão junto à Educação Básica. Alguns desses desafios enfrentados por essas instituições estão apresentados na seção seguinte.

Acesso e permanência: trabalho, formação e inclusão social

O PROEJA constitui-se como um programa inovador na política educacional brasileira, na medida em que busca romper com a racionalidade econômica que regia as políticas de educação profissional no Brasil até o início deste século. As novidades podem ser encontradas nos princípios do Programa (Brasil, 2006) que estabelecem a ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio, pela inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional e pelo trabalho como princípio educativo. Entre os resultados pretendidos por esta iniciativa estão a democratização do acesso à educação profissional e a contenção da evasão da modalidade EJA.

Todavia, muitas são as resistências a essas inovações e muitos são os problemas a serem superados nesta mudança de rumo das políticas de educação profissional e da EJA no Brasil. Entre as dificuldades a serem ultrapassadas estão os indicadores de abandono da EJA, em especial no ensino médio. Visando a romper com a história de exclusão que essa realidade desvela, o governo federal aposta na articulação da educação profissional na modalidade EJA com as redes de educação pública em nível médio, em especial com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Quanto a aspectos referentes aos estudantes dos cursos, constatou-se em relação à faixa etária que 56% estão na faixa de 18 a 30 anos, o que revela que os estudantes atendidos pelo programa são bastante jovens. Existe ainda um percentual de 31% na faixa de 31 a 40 anos e 16% com idade acima de 40 anos.

Quanto à escola de origem, detectou-se que a grande maioria dos estudantes provém das escolas públicas (95%), sendo que 53% são oriundos da EJA ou de cursos supletivos. Do total de alunos, 72% declararam estar trabalhando. Isto não significa que os demais não tenham sido trabalhadores ou possam estar a procura de trabalho. Em relação à origem étnico-racial dos alunos, 20% são negros ou pardos e 7% são de origem indígena. Os 73% restantes são brancos.

Em relação ao sucesso e à permanência, identificamos que até o momento da coleta de dados a evasão estava em torno de 23% dos alunos. No entanto este percentual médio resulta de índices bem extremos. De um lado, pode-se destacar a pouca evasão nos cursos de Operações Comerciais (IFRS/Campus Bento Gonçalves) e Instalação e Manutenção Industrial do CTISM (UFSM), respectivamente, com 11% e 12% de evadidos curso. De outro lado, a enorme

evasão no curso de Informática (IFSul/Campus Charqueadas), com 50% de alunos evadidos.

Muito embora possamos observar que os estudantes do PROEJA utilizam os mesmos espaços que os estudantes de outros cursos, com boa integração e recepção do ponto de vista formal pela escola, podemos identificar que os alunos do PROEJA sentem resistências de professores à modalidade EJA, em algumas áreas, com a rejeição para atuar no PROEJA, alegando excesso de trabalho, falta de experiência com alunos adultos, ou mesmo pela não concordância com o formato mais enxuto e diferenciado do modelo curricular.

Algumas dificuldades desse tipo foram identificadas na implantação do programa. Além das inúmeras formas de resistência dos docentes, o que em parte se deve ao fato de a proposta original não ter sido discutida nas escolas antes de sua proposição por decreto, outras dificuldades e outros obstáculos que identificamos estão em maior ou menor grau relacionados com as dificuldades de permanência dos alunos nos cursos.

Dentre essas dificuldades, podemos destacar aquelas relacionadas com o perfil dos estudantes e com o desenvolvimento curricular, tais como: o desconhecimento do público alvo; a inadequação inicial dos currículos; os horários incompatíveis com a realidade dos alunos; a falta de definição do perfil do egresso para montagem de um curso na modalidade PROEJA e as próprias especificidades da educação de jovens e adultos. Outro conjunto de dificuldades está relacionado com aspectos organizativos da escola e do corpo docente, tais como: a pouca disponibilidade de tempo para reuniões pedagógicas do corpo docente envolvido com o programa; a falta de espaço físico adequado; o despreparo e a falta de capacitação dos professores para atuar no PROEJA e a carência de docentes para ministrar as disciplinas de formação profissional.

Dada a situação apontada, que faz com que o processo de implantação do PROEJA nas escolas enfrente dificuldades relacionadas à evasão, há ainda outros motivos que podem também conduzir os alunos a uma exclusão. Muitos dos motivos apresentados referem-se a dificuldades financeiras, custo e uso de transporte coletivo (valor da passagem e acesso), problemas familiares e no trabalho, problemas de saúde (pessoal ou familiar), horário de aula incompatível com o de trabalho e falta de tempo.

Algumas escolas, tendo parte dessas informações incluídas em suas avaliações, tomaram medidas tanto em relação aos docentes e equipes pedagógicas quanto em relação aos estudantes. No que se refere a medidas adotadas para docentes e equipes pedagógicas podemos ressaltar: atividades para promover um maior diálogo entre professores e direção no sentido de orientar os alunos quanto ao significado e à importância da permanência na instituição; articulação da coordenação pedagógica com os professores para preparar e realizar atividades conjuntas no sentido de evitar a evasão; realizar um trabalho de motivação com os professores para um trabalho mais adequado para a EJA.

No que se refere aos estudantes, as escolas passaram a exercer um monitoramento da frequência, trataram de estabelecer contato com os alunos

evadidos (por meio de telefone e por outros meios), começaram a encaminhar estudantes para entrevistas com coordenação e orientação pedagógica, buscaram formas de obter custeio para o transporte em alguns casos, incentivaram a utilização do diálogo com objetivo de motivar os estudantes a permanecerem no curso, implementaram novos processos de seleção e implantaram o sistema de bolsa de estudo como incentivo à permanência na instituição.

O PROEJA surge como uma alternativa inovadora para a educação profissional e para a educação de adultos, todavia depara-se com problemas muito semelhantes aos da educação de EJA mais tradicional, os quais devem ser enfrentados com a busca de soluções urgentes e criativas para que os males não se perpetuem. Assim, algumas das escolas têm buscado saídas, do ponto de vista pedagógico, baseadas em aulas integradas, na reavaliação das metodologias desenvolvidas no projeto, e do ponto de vista de apoio institucional, tais como a organização de setores especializados como o APOIA (projeto institucional desenvolvido pelos setores de Supervisão e Psicologia do Campus Alegrete – IF Farroupilha) e a adesão ao Projeto de Assistência ao Estudante dos Cursos PROEJA, que visa ao auxílio financeiro para transporte e/ou alimentação.

As trajetórias escolares desses alunos se atrelam às trajetórias de vida social, cultural, econômica e política que abrangem muito além da organização social da escola. Faz-se necessário que esse programa seja concebido numa perspectiva de Educação Profissional Técnica integrada à modalidade EJA, em que trabalho, ciência e cultura sejam considerados princípios fundantes na organização da proposta formativa escolar desses jovens e adultos/trabalhadores (Moura, 2010). Enfim, consideramos que é necessário reconhecer que o conhecimento está vinculado a uma prática social, que é construído historicamente, possibilitando aos sujeitos um reconhecimento de si como ser social, cultural, histórico e político.

Conclusões

Este artigo explicitou os movimentos de constituição do grupo de pesquisa instituído em torno do Projeto de Pesquisa CAPES/PROEJA no Rio Grande do Sul, descrevendo sua organização e apresentando alguns resultados parciais da investigação. A equipe, formada por professores que atuam diretamente nos cursos de PROEJA ou são pesquisadores na área, vem estabelecendo laços importantes em torno de uma cultura investigativa, contribuindo para a consolidação de grupos de pesquisas e a criação de novos grupos, em diferentes cidades e instituições do estado.

Argumentamos que o PROEJA, ao ter como alunos trabalhadores com saberes e experiências advindas de seu cotidiano de trabalho, vem provocando modificações importantes nos IFs, fazendo com que apareçam preocupações

direcionadas para uma população historicamente excluída do acesso ao ensino médio e, em especial, da educação profissional.

As informações sistematizadas e discutidas no texto, coletadas ao longo dos anos de 2007 e 2008, dizem respeito especificamente aos estudantes das instituições investigadas. Foram coletadas a partir de um instrumento que possibilitou dados relativos a diferentes dimensões e de um mapeamento (sistematicamente atualizado), que vem possibilitando estudos de caso desenvolvidos por mestrando, doutorando ou por grupos de investigação que estão se formando em algumas das instituições.

Foram indicados alguns elementos teóricos, que ajudam a pensar sobre os saberes construídos em situação formal de ensino-aprendizagem de adultos trabalhadores, e que buscam ampliar seus níveis de escolarização e de profissionalização. Entre eles, destacamos a *fagocitação* da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, a qual constitui o PROEJA e que pode inaugurar uma nova dimensão para a modalidade de EJA, constituindo um currículo destinado a pessoas que trabalham ou que almejam trabalhar, marcadas por histórias de vida de exclusão escolar. Esses saberes podem contribuir para a superação da dualidade histórica entre formação geral e formação integral, apontando, não apenas, para a integração curricular, mas para a busca de novas experiências educativas que tomem o trabalho como princípio educativo.

O acesso e a permanência dos estudantes no PROEJA foi também uma preocupação central deste texto. Constatou-se que os indicadores de exclusão estão aquém da realidade da modalidade de EJA. Todavia, não é possível afirmar que este grave problema, que pode ser encontrado em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, tenha encontrado no PROEJA sua superação. Por outro lado, é fato que populações alijadas da educação regular encontraram nos IFs a possibilidade de ter acesso a uma cultura escolar, forjada na qualidade de instituições tradicionais na área da educação técnica e tecnológica.

Dessa forma, esperamos contribuir com subsídios para a qualificação de uma política, que abra um campo de estudos teórico-metodológicos na confluência entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Essa área nasce marcada por uma referência interdisciplinar, enfatizada em seus documentos referência e corroborada em algumas das experiências escolares. A novidade de um trabalho partilhado aponta para uma nova cultura escolar, com muitos desafios, mas repleto de possibilidades de inclusão e de superação.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em dezembro de 2009.

Notas

- 1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, foram instituídos pela Lei Federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por adesão dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e suas unidades descentralizadas de ensino, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais. Esta nova instituição de estrutura multicampi deverá concentrar 50% de suas vagas na Educação Básica: Ensino Médio Integrado e Educação Profissional para os concluintes do Ensino Fundamental e da EJA.
- 2 A Lei Federal 1741, de 16 de julho de 2008, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nossa LDB – 9394/96 em seu artigo 37, parágrafo terceiro: “A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Por tal regulamentação é possível reconhecer o PROEJA como política pública. Anteriormente, pelo Decreto, estava circunscrito a uma política de governo.
- 3 Participam docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), bem como docentes do atual IF Sul-Rio-Grandense de Pelotas e suas Unidades Descentralizadas de Charqueadas e de Sapucaia do Sul, do IF Rio Grande do Sul que corresponde à Unidade de Bento Gonçalves, da Escola Técnica de Comércio, recentemente desvinculada da UFRGS, do IF Farroupilha “campus de Alegrete e de Júlio de Castilhos” e do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria.
- 4 As instituições são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves, Campus Rio Grande e Campus Porto Alegre; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas, Campus Charqueadas e Campus Sapucaia do Sul; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Alegrete, Campus São Vicente do Sul, Campus Santo Augusto e Campus Júlio de Castilhos; Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, da Universidade Federal de Pelotas; e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, da Universidade Federal de Santa Maria.
- 5 A Casa Familiar Rural Santo Isidoro, conhecida como Casa Familiar do Mar (CFM), é uma escola para filhos de pescadores, no Município de São Francisco do Sul, litoral norte de Santa Catarina. Faz parte da Associação das Casas Familiares Rurais da Região Sul – ARCAFAR-SUL – que congrega 67 Casas Familiares Rurais (CFR) espalhadas pela Região Sul, sendo 36 no Paraná, 27 em Santa Catarina e quatro no Rio Grande do Sul. Esta experiência é importante fonte de aprendizado para o PROEJA (Ver Franzoi et al., 2004)
- 6 Esta proposta de trabalho foi apresentada no evento *Diálogos PROEJA*, ocorrido em Bento Gonçalves, organizado pelo então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), entre os dias 6 e 8 de novembro. Contou com a presença de onze instituições federais executoras do PROEJA, com representação de professores, gestores e alunos inseridos nestas turmas. Este evento está documentado em uma publicação que dá visibilidade às diferentes experiências do PROEJA no Estado. Ver: ZORZI, Fernanda; PEREIRA, Vilmar Alves (Orgs.). *Diálogos PROEJA*: pluralidade, diferen-

- ças e vivências no Sul do país. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves: Evangraf, 2009.
- 7 O curso foi organizado a partir de Edital da SETEC voltado para os IFs, com uma carga horária de até 240 horas. No Rio Grande do Sul há registros desses cursos junto ao IF Farroupilha – campus São Vicente do Sul e Alegrete; IF Rio Grande do Sul – campus Bento Gonçalves, uma turma junto à Escola Técnica Estadual Parobé em convênio com o campus Bento Gonçalves e Escola Técnica de Comércio e IF Sul–Rio-Grandense – campus Sapucaia do Sul e Passo Fundo.
- 8 Pelo decreto 5154/2004 a oferta da Educação Profissional pode ocorrer de forma integrada ao Ensino Médio, em concomitância – sendo que os alunos podem frequentar a Educação Profissional em outro turno e em outra instituição diferente daquela na qual frequentam o Ensino Médio –, e na forma subsequente, tendo os alunos concluído o Ensino Médio, podem começar a cursar a Educação Profissional na mesma instituição em que cursaram o Ensino Médio ou em outra instituição.
- 9 A Escola oferta os seguintes cursos: Técnico em Secretariado; Técnico em Gestão; Técnico em Biblioteconomia; Técnico em Biotecnologia; Técnico de Analista de Processos (Química); Técnico em Meio Ambiente; Técnico em Segurança do Trabalho; Técnico em Sistemas de Informação; Técnico em Redes de Computadores; Técnico em Contabilidade e Técnico em Transações Imobiliárias.
- 10 O valor da bolsa é de R\$ 100,00.

Referências

- BALANDIER, Georges. **A desordem: Elogio do Movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. **Documento Base**. Brasília, 2006.
- CUNHA, Daisy Moreira. Notas Conceituais sobre Atividade e Corpo-si na Abordagem Ergológica do Trabalho. In: **Anais**. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007, p. 1-15.
- FERREIRA, M. C.; BARROS, P.C. (In)Compatibilidade trabalho prescrito - trabalho real e vivências de prazer-sofrimento dos trabalhadores: um diálogo entre a ergonomia da atividade e a psicodinâmica do trabalho. In **Revista Alethéia**. Canoas/RS: ULBRA, 2003.
- FERRARO, Alceu. Subsídios dos censos e das PNADS para diagnóstico da Alfabetização e Escolarização das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de Idade no Estado do Rio Grande do Sul. In: **SEMINÁRIO ESTADUAL O DIREITO É APRENDER**, Porto Alegre, 1997. Caderno de Textos. 2.ed. SEC/RS, p. 17-24.
- FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In: STRECK Danilo et al. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 414-415.

FRANZOI, Naira Lisboa; FARENZENA, Nalu; PERONI, Vera Maria Vidal. **Experiências Alternativas de Escolaridade Articuladas à Profissionalização de Jovens e Adultos**. (relatório de pesquisa). Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação**: novos desafios para a gestão. São Paulo: Cortez, 2001.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. 3. ed.; Buenos Aires: Editorial Bonum, 1986.

MACHADO, Liana Canto. **Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

MACHADO, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: NETE/UFMG, n.3, jan./jul. 1998.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, 12(1), 21- 49, 2003.

SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, Izumi (Org.) **EDUCAÇÃO E TRABALHO**: trabalhar, aprender, saber. Campinas, SP: Mercado de Letras. Cuiabá, MT: Editora da UFMT, 2008.

SCHWARTZ, Yves e DURRIVE, Louis (Org.) **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro/Niterói: Editora da UFF, 2007.

Naira Lisboa Franzoi é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenadora do Projeto de Pesquisa do Convênio CAPES/SETEC PROEJA *Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul*.

E-mail: nairalf@yahoo.com.br

Álvaro Moreira Hypolito é professor da Faculdade de Educação e atual coordenador do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), RS.

E-mail: alvaro.hypolito@gmail.com

Maria Clara Fischer é professora da Faculdade de Educação e atual coordenadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS.

E-mail: clarafis@cpovo.net

Mauro Del Pino é professor da Faculdade de Educação (FAE) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), RS, e diretor da FAE.

E-mail: mauro.pino@terra.com.br

Simone Valdete dos Santos é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenadora do polo RS de Especialização Lato Sensu PROEJA – Convênio UFRGS, IF Rio Grande do Sul e IF Farroupilha.

E-mail: simonevaldete@gmail.com

EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites



35(1): 187-206
jan/abr 2010

Eliane Dayse Pontes Furtado
Kátia Regina Rodrigues Lima

RESUMO – EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites. A Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de décadas de sua história percorreram caminhos difíceis e conturbados. Nesse sentido, a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V Confinteia, em Hamburgo, na Alemanha, em 1997 trouxe a contribuição de um conceito ampliado de EJA, em que é destacada a presença da relação educação e trabalho, isto é, a integração entre qualificações técnicas e profissionais, como elemento importante para a participação do sujeito no processo de produção de bens da sociedade, bem como das necessidades individuais. Este artigo pretende discutir a articulação entre EJA, Trabalho e Educação, na formação profissional levantando as possibilidades de integração entre as áreas supracitadas problematizando os pontos de confluência entre as áreas e as possíveis dificuldades e possibilidades para consecução deste desafio, imprescindível para uma formação integral de sujeitos jovens e trabalhadores.

Palavras-chave: EJA. Trabalho e Educação. Educação Profissional e EJA.

ABSTRACT – YAE, Work and Education in Professional Education: possibilities and limits. Over the decades of its history, professional education and youth and adult education (YAE) have gone through difficult and troubled paths. In this sense, the holding of the Fifth International Conference on Adult Education, Confinteia V, Hamburg, Germany, in 1997, contributed with a broader concept of adult education, highlighting the relationship between education and work; the integration between technical and professional qualifications as an important element for the subject's participation in the production of society's goods as well as individual needs. This article discusses the relationship between adult education and work and education in the process of professional education, raising possibilities of integration between the areas above mentioned questioning the points of confluence between such areas and the possible difficulties and possibilities in meeting the challenge of such integration. This is essential for a comprehensive training of young working subjects.

Keywords: YAE. Work and Education. Professional Education and YAE.

Introdução

Estudos promovidos pela Unesco (2003) mostram que o Brasil se destaca no cenário mundial, no tocante às desigualdades sociais, tendo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) classificado entre um dos mais baixos entre os países do mundo. Um dos fatores apontados como responsável por esse quadro foi o da concentração de renda, fato que produz ricos cada vez mais abastados e pobres cada vez mais desprovidos.

Ao mesmo tempo, as profundas transformações na estrutura do trabalho e o desemprego também repercutem no âmbito da educação, no caráter de dualidade nela contido, forçando o pensamento educacional contemporâneo a enfatizar a educação como direito fundamental de todos e como um fenômeno continuado e permanente, apesar de a prática se haver revelado distante da efetivação desse direito, no quadro educacional brasileiro. O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população, pelas relações assimétricas de poder, ensejando exclusão social e dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda às necessidades dessa população.

Segundo Oliveira (1999, p. 1) a Educação de Jovens e Adultos - EJA - não se refere a todo e qualquer jovem ou adulto:

[...] não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

De fato, essa modalidade de ensino quer-se referir menos à faixa etária e muito mais a uma camada social e a uma demanda específica por escolarização. Como diz Rummert (2007, p.38), “a educação de jovens e adultos, regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe”.

Recorrendo à sua história, a Educação de Jovens Adultos no Brasil, antigamente chamada de Educação de Adultos, caracterizou-se por trabalhar na perspectiva da Educação Popular, envolvendo um grande número de processos e atividades formais e não formais “relacionadas à aquisição ou à ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (Haddad; Di Pierro, 2000). Assim, considerada como modalidade de educação, foi marcada pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas, cujas práticas, no Brasil, desde os seus primórdios, são caracterizadas por experiências contingentes e descontínuas, bem como pelo descaso governamental. A indefinição de responsabilidades quanto à sua realização respondem pela descontinuidade das

ações e pela baixa qualidade do serviço oferecido, tal como pode ser constatado nos relatos de pesquisa realizada no Ceará por Furtado & Barreto (2008).

A Constituição de 1988 trouxe à tona a discussão sobre a necessidade de políticas públicas que enfrentassem a exclusão social a que estava submetido o povo brasileiro; e em tempo, políticas que assegurassem aos jovens e adultos, o acesso, a permanência e a aprendizagem escolares, das quais foram privados durante a infância e/ou adolescência. São homens e mulheres que não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar. Muitos tentaram retornar, mas, outra vez, viveram situações desfavoráveis, principalmente por não serem consideradas suas estratégias sociais e cognitivas de sobrevivência num mundo letrado. Isso passa à margem dos interesses da escola.

Quanto ao disciplinamento legal que a Educação de Jovens e Adultos recebe na LDB (Brasil, 1996), vale destacar:

Art. 37 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.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V Confintea, em Hamburgo, em 1997 trouxe sua contribuição à Educação de Jovens e Adultos-EJA, apresentando outros desafios às práticas vigentes e exigindo novos compromissos em favor do seu desenvolvimento. Defende um conceito ampliado de EJA, destacando a perspectiva da “criação de uma sociedade justa e igualitária, instruída e comprometida com a justiça social, em que ‘o direito à educação e o direito a aprender por toda a vida é mais do que nunca uma necessidade’” (Declaração de Hamburgo, 1997, p. 24). Neste sentido, ela é um direito e não uma concessão, como tal, não pode ocorrer de qualquer maneira.

Em seus princípios, a Declaração de Hamburgo ainda destaca a presença da relação educação e trabalho, isto é, a integração entre qualificações técnicas e profissionais, como elemento importante para a participação do sujeito na produção de bens da sociedade, bem como das necessidades individuais. Isso nos induz a assumir a noção de que a lógica da melhoria da qualidade de vida precisa ser superada na perspectiva de considerar a relação trabalho e educação como elemento constitutivo de uma nova ordem social, que se transforme em face dos avanços científicos e tecnológicos, e que, portanto, requer uma educação impulsionadora de mudanças radicais na sociedade.

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução 01/2000-CNE) ressaltam a importância de garantir um “[...] patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e

de oportunidades face ao direito à educação” (Brasil, 2001). Refere-se ainda, à “[...] identificação e ao reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores” (Brasil, 2001).

No que tange diretamente à classe trabalhadora, o conjunto das propostas a ela formuladas teve, por muito tempo, a marca da cultura dominante, influenciadas pelo contexto de reprodução e ampliação do sistema capitalista, sem uma reflexão mais profunda sobre o que significa uma educação integral da classe trabalhadora, no sentido da superação de um modelo socioeconômico excludente, que demanda respostas emergenciais e reparadoras.

Deduz-se daí que a reinserção desses jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir o ensino fundamental ou o ensino médio é, sem dúvida, um projeto ambicioso, considerando que se trata de cerca de 67 milhões de jovens e adultos que não concluíram os estudos. É preciso, pois, atentar para as necessidades específicas dessa educação, considerando espaços e tempos pedagógicos nos quais estejam inseridas práticas que assegurem aos seus estudantes identidade formativa tal como se oferta aos demais sujeitos da escolarização básica (Oliveira, 2008).

Neste artigo discutiremos, inicialmente, algumas concepções e alguns aspectos negligenciados na educação de jovens e adultos trabalhadores. Trataremos da formação geral e da educação profissional nos quatro últimos governos e fecharemos com o debate acerca das possibilidades e desafios da integração entre EJA, trabalho e educação, e formação profissional, seguindo-se, as considerações finais, que exibem uma sinopse dos achados do ensaio.

Concepções e Reafirmação de Aspectos Negligenciados: educação unitária, trabalho como princípio educativo, politécnica ou educação tecnológica

A contribuição de Gramsci para essa discussão é fundamental. O autor italiano expressa uma concepção transformadora da escola. Para ele, a escola unitária possibilita a democratização do ensino. A escola unitária (primária e média) ou de formação humanista ou de cultura geral tem como tarefa “inserir os jovens na atividade social, 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” (Gramsci, 2000, p. 36).

A escola unitária, na perspectiva gramsciana, tem como função superar o senso comum, o localismo estreito e as visões folclóricas de mundo, formando o educando para assumir função dirigente ou de controle de quem dirige, fornecer uma cultura geral humanística e prepará-lo para atender a funções produtivas da sociedade moderna. É patente e válida a crítica feita por Gramsci à proliferação de escolas profissionalizantes, voltadas para os interesses práti-

cos imediatos, pois, além de não possuírem princípios pedagógicos cristalinos, não democratizam o ensino, como aparentam, pois a verdadeira democratização reside em que “cada ‘cidadão’ se possa tornar ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (Gramsci, 2000, p. 36). Parafraseando o autor, as escolas profissionais perpetuam e cristalizam as diferenças sociais em formas chinesas.

Gramsci criticava a escola tradicional por estar desvinculada do trabalho como base formativa. O trabalho a que ele se referia não era o trabalho pré-capitalista mas o trabalho industrial.

Conforme o marxista italiano, a escola unitária, tem que ser pública, ou seja, financiada pelo Estado para permitir que as camadas populares tenham acesso e para inseri-las no torvelinho da luta de classes moderna, retirando das famílias esse encargo.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ele pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. (Gramsci, 2000, p. 36).

A escola unitária, portanto, era pensada para superar a bifurcação da escola - uma para os futuros dirigentes e outra para os futuros dirigidos - ou seja, a unificação da mão com a cabeça - na qual a primeira faz e a outra reflete.

Posto isto, como compreender a relação trabalho e educação?

Consideramos que a educação, como fenômeno social, também só pode ser compreendida em sua inteireza, em sua essência, com suporte nas múltiplas determinações do concreto. Isso nos leva a analisá-la no contexto da sociedade que a engendra e a relacioná-la à formação de um determinado ser social.

A educação deve contribuir para que o homem possa sair de sua unilateralidade, de sua singularidade e se elevar à condição de ser genérico, ou seja, é necessária a apropriação do patrimônio material e espiritual, acumulado historicamente pela humanidade em cada momento histórico.

Ao analisarmos, sob o prisma da história, veremos que a educação praticamente coincide com a própria existência humana, conforme Saviani (1994). O homem precisa agir sobre a natureza, adaptando-as às suas necessidades mediante o trabalho, categoria fundante do ser humano. É através do trabalho que o homem produz sua existência. Assim, o trabalho, como nos afirma Frigotto (2005, p. 58-59) “não se reduz à *atividade laborativa ou emprego*, mas à produção de todas as dimensões da vida humana”.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2007, p. 3).

A divisão dos homens em classes, que nada tem de natural, pois é um acontecimento histórico, cinde a relação de identidade entre trabalho e educação, e atribui um caráter de classe à educação — educação para os proprietários e educação para os não-proprietários (Saviani, 2007).

A nova sociedade - sociedade capitalista - baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, traz consigo a exigência da generalização da escola (Saviani, 1994). A ciência se converte em força produtiva. O regime social capitalista, pela necessidade de revolucionar constantemente sua base técnica, necessita de trabalhadores que saibam trocar e vender no mercado e manusear máquinas que se tornam obsoletas com o ciclo de rotação do capital, demandando, assim, um papel para a educação, até então desconhecido nas demais formações sociais.

A educação proclamada pela burguesia, quando esta era uma classe revolucionária, foi importante porque significava um passo progressivo, para elevar a um novo patamar as gerações jovens que estariam presas à idiotia da vida rural. Adam Smith já assinalava, porém, as contradições da burguesia, ao defender educação para as camadas populares, mas em *doses homeopáticas*, ou seja, restringindo o *cardápio cultural* que deveria ser ministrado a essas camadas. Nesse contexto, saber é força produtiva e deve ser propriedade das classes dominantes.

A contradição capitalista referente à educação está configurada na idéia de que é preciso *educar* os trabalhadores para que possam operar a produção, mas é imprescindível impedir sua educação plena.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (Saviani, 2007, p. 3).

Dessa forma, a efetivação da escola unitária fica obstaculizada pelas relações sociais vigentes. Mesmo assim, no entanto, o trabalho, prerrogativa humana, foi e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto (Saviani, 1994).

Frigotto (2005, p. 61) destaca o fato de que o trabalho como princípio educativo é um princípio ético-político. Nesse sentido é:

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

Na base argumentativa em defesa da educação unitária, identificamos o ideal da politécnica, que:

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica... (Saviani, apud Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 42).

Nessa perspectiva, a politécnica tem como horizonte a superação da ruptura entre educação básica e técnica e a idéia de formação humana integral, em sua totalidade.

Saviani considera que a expressão “educação politécnica” é mais apropriada do que o termo educação tecnológica para definir “uma concepção de educação voltada explicitamente para a superação da divisão social do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classes” (Frigotto, 2005, p. 44).

Formação Geral e Educação Profissional nos Governos FHC e Lula da Silva

A sociedade capitalista é marcada pela divisão de classes sociais. Esta se objetiva na distribuição desigual da educação. Partindo de uma análise sócio-histórica, identificamos na história educacional brasileira a expressão dessa desigualdade na política educacional, desde tempos mais recuados até a atualidade.

A etapa final da educação básica — o ensino médio — apresenta-se como um enigma que precisa ser decifrado. Qual a identidade do ensino médio: possibilitar uma formação geral, preparar para o trabalho ou garantir uma formação integral, politécnica?

Para aprofundar essa discussão, analisaremos, nesta seção, buscando elementos explicativos, a reforma do ensino médio no governo FHC.

A reforma do ensino médio, segundo o Ministro do governo FHC, Paulo Renato Costa Souza, teve como referência as experiências e reformas em curso em todo o Mundo.

[...] e tem uma série de definições dessa reforma do ensino médio que nós fomos buscar inspiração nas reformas mais importantes de vários países do mundo. Nós fomos muito inspirados nessa reforma em alguns estados americanos, no Canadá, em Israel, na reforma argentina, no debate em geral da reforma do ensino médio que estava ocorrendo na Europa, naquele momento, e foi um processo. A reforma do ensino médio foi um processo de intensa participação das secretarias estaduais, que são responsáveis pelo ensino médio. Então, eu diria que foi uma proposta que nasceu quase como um consenso dentro do país, à luz das experiências internacionais e o que se pretendia justamente com o ENEM, eu acho que teve bastante êxito nesse sentido, era transmitir ao país todo esse novo ensino médio que nós estávamos desenhando (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004).

Da análise de tais experiências, foram identificados três caminhos diferentes:

O primeiro passo foi estabelecer dois caminhos, um no sentido de continuar seguindo com os estudos e o outro no sentido da preparação para o trabalho, sem nenhuma equivalência entre eles, ou com equivalência por meio dos procedimentos excessivamente complicados que lhe fizeram praticamente inviáveis. Os exemplos mais claros foram: França, Alemanha e Áustria, entre outras.

O segundo grupo de ideias tentava acomodar todas as linhas de pensamento, ao oferecer uma educação que fosse bastante diferenciada em si mesma, mas com a equivalência que permitisse a continuidade dos estudos. Entre estes exemplos, estavam Portugal, Itália, Inglaterra e alguns estados dos EUA.

O terceiro, que estava sendo esboçado de várias maneiras, propunha uma educação ampla, contextualizada, que combinasse fortemente o setor científico-tecnológico com as humanas por caminhos diferentes que pudessem ser predeterminados ou não. Além disso, tentaram estabelecer a natureza complementar da educação vocacional também em escolas especializadas ou em locais de trabalho. Neste grupo encontramos as reformas que estavam sendo realizadas dentro de Israel, Austrália e alguns estados dos EUA, como Oklahoma. (Souza, 2003, p. 8).

Optando claramente pelo terceiro caminho, o ensino médio brasileiro teria em seu conceito geral três baluartes: uma educação geral baseada nas áreas humanas, sociais e tecnológica, com o foco no desenvolvimento pessoal dos cidadãos; a preparação para o prosseguimento de estudos e a definição de competências e habilidades; e o ensino médio deveria abrir as portas da educação profissional pelo desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho. A educação profissional como forma complementar, poderia ser realizada em instituições especializadas, escolas ou no ambiente do trabalho, conforme especifica o artigo 2º do decreto nº 2.208/97¹.

A Reforma do Brasil define a educação secundária como tendo um forte conteúdo baseado nas áreas humanas, de ciências e tecnológicas, focadas no desenvolvimento pessoal dos cidadãos. Também propõe a preparação para estudos avançados e define as *competências e habilidades* que têm de ser alcançadas para

este nível de educação. Finalmente, a educação secundária deveria abrir as portas da educação vocacional ao desenvolver as *competências* gerais necessárias ao local de trabalho (Souza, 2003, p. 9-10; grifos nossos).

É estabelecida, com efeito, a cisão entre formação geral (ensino médio) e formação profissional (educação profissional) e atinge diretamente o ensino nas escolas técnicas federais, consideradas onerosas para o Poder público. A crítica a essa dualidade fica expressa na análise de Ramos (2001) sobre a disseminação da idéia sobre a democratização do acesso à educação básica e à educação profissional.

Assim, temos discutido que a tese da democratização, do ponto de vista sócio-econômico, fragiliza-se pelas seguintes razões: primeiro, enquanto antes o aluno disputava uma matrícula visando o atendimento dessa dupla necessidade, agora é obrigado a disputar duas matrículas num contexto de não universalização da oportunidade e da gratuidade nem do ensino médio nem dos cursos técnicos; segundo, porque, cursando o ensino médio e o técnico concomitantemente, a dupla jornada escolar ocorre em condições precárias (alimentação imprópria, permanência desconfortável na mesma escola, ou traslados cansativos de uma escola para a outra, além da despesa financeira muitas vezes difícil de ser arcada pelo estudante ou por sua família); terceiro porque, impossibilitados de enfrentar as condições anteriores, os filhos das classes mais desfavorecidas acabam abandonando, seja a própria educação regular, seja a educação profissional, restando a esses, na melhor das hipóteses, a escolaridade mínima obrigatória e os cursos de qualificação profissional. (Ramos, 2001, p. 128).

De fato, o direito a um ensino médio obrigatório e gratuito foi restrito legalmente com a EC-14, que alterou o texto original do artigo 208, inciso II, da Constituição Federal de 1988, o qual determinava “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, atribuindo-lhe nova redação: “progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

O Decreto nº 2.208/97, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB 9.394/96 estabeleceu uma organização curricular independente para a educação profissional, por meio de seu art. 5º: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, p. 2), bem como definiu os seus níveis.

Art. 3º A Educação profissional compreende os seguintes níveis:

I- básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto.

II- Tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997, p. 1).

A reforma do ensino médio foi efetuada mediante a modificação curricular. Essa reforma encontra-se consubstanciada no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98², que define as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, e na Resolução nº 3/98.

No Parecer nº 15/98, a reforma do ensino médio é apresentada como fazendo parte de um cenário de mudanças da educação secundária na contextura mundial. Tais transformações seriam uma exigência das mudanças de paradigmas no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania. As mudanças econômicas e tecnológicas, as características da produção pós-industrial, teriam desencadeado as reformas no mundo e no Brasil, pois haveria necessidade de um novo perfil de formação do aluno - criativo, autônomo e capaz de solucionar problemas - e impunha a necessidade de superação da dualidade da educação pós-obrigatória.

Com referência a esse aspecto da reforma, consideramos de enorme relevância o questionamento feito por Marise Nogueira Ramos (2001) acerca do que nos referimos, quando nos reportamos à sociedade pós-industrial.

A nova fase de acumulação do capital caracteriza-se não só pela desindustrialização, mas também pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho. Nesse contexto convivem, às vezes numa mesma sociedade, às vezes no interior da mesma organização produtiva, formas arcaicas e/ou precárias de produção (normalmente associadas ao trabalho taylorista-fordista) com inovações, sejam tecnológicas, sejam de gestão do trabalho. Ademais esse processo não ocorre de modo equivalente nos diversos países. Não obstante, como mostra Ferreti (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, ao enfatizarem a dicotomia maniqueísta entre trabalho taylorista-fordista e trabalho flexível e integrado (segundo o parecer, pós-fordista) desconsidera ou minimiza estudos da sociologia do trabalho que destacam a heterogeneidade e a diversidade de que falamos. Movido por uma interpretação quase apologética dos efeitos da tecnologia e das informações sobre o trabalho e a educação, é um certo determinismo tecnológico que sustenta a maioria das argumentações em defesa de um novo ensino médio. (Ramos, 2001, p. 129-130).

Com amparo nos pressupostos teóricos e ideológicos da Pedagogia das Competências e da Sociedade do Conhecimento, respectivamente, contidos no Parecer, consideramos que, a formação básica para o trabalho e a defesa da criatividade e da autonomia apontam para a formação de recursos que apresentem capacidade, ações e atitudes de adaptabilidade ao sistema capitalista e não de formas de ações emancipatórias, no sentido da transformação radical da sociedade atual, nem da formação de um novo ser social. Os problemas da sociedade seriam frutos não do regime social vigente, mas de valores, atitudes,

convicções individuais, como, por exemplo: o não-respeito às diferenças, a falta de participação e solidariedade, a falta de capacidade de adaptação às novas situações, etc.

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo... (Brasil, CNE/CEB, 1998a, p. 18).

Com efeito, resta escamoteado o dualismo educacional brasileiro, cuja expressão maior se evidencia no ensino médio. Perpetuam-se, dessa maneira, a contradição entre capital e trabalho, bem assim a apropriação diferenciada do saber - formação propedêutica para as camadas dirigentes e preparação para o trabalho para as camadas dirigidas.

O Decreto nº 2.208/97 foi veementemente criticado pelos educadores progressistas que, com a vitória de Lula, se encheram de esperança na revogação do referido dispositivo legal. Somente em 2004, porém, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004 que revoga o anterior.

No sentido contrário da integração, o MEC institucionalizou o dualismo educacional quando estabeleceu a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica em detrimento de uma Secretaria de Educação Básica, “que incluiria, portanto, o ensino médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *stricto sensu*”. (Frigotto, 2005, p. 45).

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que dispõe sobre a aplicação do Decreto 5.154, prevê três opções de organização para a educação profissional técnica de nível médio.

O Decreto nº 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio”. (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).

Esta organização aponta, entretanto, para a simultaneidade e não para a integração curricular.

De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, as formas possíveis de concretização dessa “articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio” são as seguintes:

1. Integrada (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir

o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, *simultaneamente*, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 4º). (Grifos nossos). (Brasil, 2004b).

Mencionado Parecer, também define que a Educação Profissional como compreendendo três níveis:

O Decreto nº 5.154/2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º). (Brasil, 2004b).

A despeito das contradições evidentes no cenário educacional, Frigotto (2005, p. 37) assevera que o Decreto 5.154/2004 procurou reaver:

[...] a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.

Nessa perspectiva, o papel do ensino médio seria:

[...] o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho (...) Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. (Frigotto, 2005, p. 35).

Nesse contexto de desejo de mudanças, o governo Lula implementa o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, voltado para a “integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos” (Documento-Base Proeja, 2007), mediante a publicação do Decreto nº 5.478/2005. Em 2006, com a promulgação do Decreto nº 5.840/06, que revoga o anterior, o Programa sofre alterações: amplia a abrangência dos cursos, antes restrita ao ensino médio, ao ensino fundamental; redefine as instituições que podem ser proponentes, com a admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, inicialmente circunscrita à rede Federal de Educação profissional e Tecnológica; e passa a ter nova denominação — Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Apresenta-se com um grande desafio contemporâneo da edu-

cação profissional, seja pela sua abrangência e/ou pela perspectiva formativa proclamada.

A perspectiva de uma formação integral, para o homem sair de sua unilateralidade, de sua singularidade e se elevar à condição de ser genérico, é destacada nos documentos do Proeja que afirmam buscar a superação de uma concepção estreita de formação para o mercado apontando a possibilidade de construção de uma base unitária para o Ensino Médio Profissional, constituindo-se como elemento potencializador de uma escola unitária e politécnica (Silva; Lima, 2009).

Pautada nos princípios da inclusão da população em suas ofertas educacionais; na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; na ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; no trabalho como princípio educativo; na pesquisa como fundamento da formação; nas condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Documento-Base Proeja, 2007); a proposta do Programa destaca o currículo integrado como fundamento político-pedagógico e a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA como diretriz de seu projeto educativo.

Possibilidades e Desafios da Integração EJA, Trabalho e Educação e Formação Profissional

A integração entre EJA, trabalho e educação e formação profissional configura-se como um novo desafio no cenário educacional brasileiro. A análise dessa problemática carece de estudos e de debates. Com suporte neste entendimento, não pretendemos aqui apontar respostas e sim contribuir com elementos para a discussão.

Consideramos importante definir como ponto de partida a reflexão sobre quais eixos poderão nortear essa integração. Orientadas por uma abordagem teórica crítica e inspiradas na perspectiva de Ramos (2001), inventariamos quatro eixos: a) apreensão da essência do fenômeno; b) concepção dialética de totalidade; c) ideia de conhecimento como apreensão da realidade; d) entendimento de homem como sujeito histórico.

Marx, no 1º volume de *O Capital* (2002), asseverou que não podemos utilizar reagentes químicos, nem microscópio para elucidar fenômenos sociais e que o poder da abstração é fundamental. Esta asserção é contestada por aqueles que consideram que basta a percepção ou analisar o que as pessoas dizem de si para se fazer ciência. Como nos diz Marx, entretanto, a ciência seria supérflua se a aparência fenomenal e a essência das coisas coincidissem imediatamente. Portanto para se compreender os fatos precisamente, faz-se necessário

captar a clara distinção entre a sua existência real e o seu núcleo interior, entre as representações que delas se formam e os seus conceitos.

Assim, somente integrando os diferentes fatos da vida social (como elementos do devir histórico) numa totalidade, é possível o conhecimento dos fatos como conhecimento da realidade. Este saber parte das determinações imediatas e naturais para avançar com base nelas para o conhecimento da totalidade concreta como reprodução em pensamento da realidade. O concreto, na concepção marxiana, é a síntese de múltiplas determinações. Esta concepção dialética de totalidade é o método que permite captar e reproduzir o real no plano do pensamento e compreender a realidade como devir social. A totalidade concreta é a categoria fundamental da realidade. Nessa perspectiva, o conceito de totalidade é uma importante chave interpretativa para a análise da sociedade e da integração entre EJA, trabalho e educação e formação profissional.

Na concepção marxiana, o homem é ser que transforma a realidade. Nesse processo, o homem se objetiva na realidade social. As objetivações não se limitam a instrumentos e a objetos materiais, a língua e a cultura são objetivações constituídas historicamente. A materialidade dessa integração depende, entretanto, da adoção de um paradigma pedagógico que supere a Pedagogia das Competências — pedagogia oficial desde o governo Fernando Henrique Cardoso — e de outra concepção curricular que integre formação geral, política e profissional.

Intencionando evidenciar a inadequação desse paradigma, apresentaremos, mesmo que de forma sucinta, aspectos teórico-políticos e suas implicações para a prática educativa.

A Pedagogia das Competências³, baseada no lema “aprender a aprender”, assenta como luva na formulação ideológica do que ficou conhecido como Sociedade do Conhecimento⁴. Tal lema traz em sua essência, segundo Duarte (2003), quatro posicionamentos valorativos. Para nossa análise, destacaremos três. O primeiro valoriza as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo em detrimento da transmissão de conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas. O segundo, intimamente associado ao primeiro, encerra a noção de que “o método de conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente”. No terceiro, nessa perspectiva, figura a função educacional, que é preparar os indivíduos para acompanhar uma sociedade em acelerada mudança. O conhecimento é concebido como efêmero e provisório em relação a ser verdadeiro.

No tocante ao currículo, enfatiza-se a necessidade de reorientação de uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática ancorada na formação de competências, mais adequada à sociedade do conhecimento ou sociedade pós-industrial.

A Pedagogia das Competências e seu lema “aprender a aprender” apostam num esvaziamento do papel da escola como instituição responsável pela elevação do patamar cultural dos trabalhadores e enfatizam sua responsabilidade na formação e desenvolvimento, no indivíduo, de competências e habilidades necessárias à sua adaptação numa sociedade regida pelo capital. É esse paradigma

pedagógico que norteia a atual política educacional e está subjacente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional.

O PROEJA propõe uma confluência de ações complexas que partem da qualificação dos professores, por meio de cursos de extensão e especialização, articulação com os programas de pós-graduação para formação no patamar de mestrado e doutorado, constituição de grupos de pesquisa nas instituições de formação profissional, produção de material didático, enfim, de ações que demandam o envolvimento de esferas governamentais diferentes e o compromisso de estabelecer uma escola visceralmente vinculada ao mundo do trabalho. Para que isso se realize, é preciso, aprofundamento do conjunto de contradições, produzidas na instituição do Programa, para sua plena compreensão.

No tocante à concepção curricular, Ramos (2005, p. 122) nos dá uma excelente contribuição, destacando que a concepção de integração, “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Desafio este, que encontra respaldo para seu enfrentamento, quando propõe o seguinte movimento no desenho do currículo integrado:

- 1) problematizar fenômenos — fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar —, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc.;
- 2) explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (área do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade);
- 3) situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural;
- 4) *a partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas*, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações;

Para realizar tal movimento como aqui apresentado, é necessário que se crie um ambiente escolar favorável às reflexões que a tarefa exige: um ambiente educacional onde haja compromisso com a transformação dessa sociedade desigual em que vivemos e a crença numa “escola vinculada ao mundo do trabalho, numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social”. (PROEJA, 2007, p. 7). Este tem sido, na nossa experiência com o projeto apoiado pelo edital CAPES/SETEC-MEC, da Universidade Federal do Ceará-UFC/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA, um desafio perma-

nente que só será vencido ao longo dos anos de prática pedagógica, corroborada pela pesquisa colaborativa (Anadon, 2005), que vimos desenvolvendo com o grupo de professores alunos do mestrado e doutorado e da qual os professores do PROEJA são partícipes.

Quanto aos resultados diretos, desse trabalho nas turmas de jovens e adultos, ainda não se fazem sentir fortemente, dadas as dificuldades que encontram os professores para lidar com as especificidades dos sujeitos da EJA, e, da própria instituição, na efetivação de um currículo que requer integração não só dos conteúdos, mas particularmente dos professores para a sua concretização. Entretanto, na formação destes, tanto em nível de especialização quanto de mestrado e doutorado representa um avanço considerável, haja vista a visível sensibilização expressa no trato com as questões da articulação entre as áreas EJA, trabalho e educação e formação profissional, vislumbrando um novo paradigma em construção.

O PROEJA aponta uma possibilidade de realização dessa empreitada. A integração entre ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, tal como sugere o documento demanda das escolas uma transformação radical na forma de encarar o currículo na formação de jovens e adultos trabalhadores, como condição necessária para contribuir no efetivo exercício da cidadania.

É preciso antes de tudo, considerar importante, na prática do currículo, os saberes trazidos pelos sujeitos da EJA, construídos na família, no trabalho, na cultura, na convivência social “em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo” (PROEJA, 2009, p. 52). Isso supõe que atividades desenvolvidas fora do espaço escolar devem estar presentes no projeto político-pedagógico do curso, isto é, a organização dos espaços, assim como dos tempos formativos adequados às especificidades que se apresentarão na implementação do programa. Tudo isso encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB no. 1/2000).

Um dos pontos que requerem clareza diz respeito a um dos princípios do PROEJA, aquele que aponta o trabalho como princípio educativo (PROEJA, p. 35), conforme destaca Rummert (2007, p. 44), “compreendido não como perspectiva de emprego, mas como forma de constituição da própria humanidade”, ao mesmo tempo em que situa como parceiros o “sistema S”, dominado por empresários, cuja compreensão de formação dos trabalhadores se funda na regulação posta pelo mercado, para atender às necessidades imediatas. Outro ponto destacado pela autora, com base nas argumentações de Canário (2003), diz respeito às bases teóricas, cujas afirmações, ao mesmo tempo em que fazem referência e criticam o atual estágio dos modos de produção, apresentam a defesa de conceitos conformados à ordem, tal como o de educação ao longo da vida, subordinado à racionalidade econômica dominante.

Apesar disso, as possibilidades de integração dos aspectos curriculares da educação profissional e da educação de jovens e adultos é bastante complexa e inovadora, pois são modalidades com especificidades próprias, e não há como fazer, senão mediante a problematização dos pontos de confluência, da

reflexão sobre as ações e à luz de concepções e princípios que o próprio Programa sugere. É imprescindível que se enfrentem as possíveis dificuldades e se estabeleçam possibilidades para consecução deste desafio, que visa à melhoria da formação humana no sentido de uma formação integral de sujeitos jovens e adultos trabalhadores.

Considerações Finais

Como sabemos, no Brasil o quadro da dualidade da educação apresenta caráter muito cruel que se estende até a atualidade, sem que seja resolvido estruturalmente. Muitas crianças ingressam no mercado de trabalho muito cedo, embora o problema do acesso à escola tenha sido superado. A permanência dessas crianças, por todo o ensino fundamental e médio, no entanto, ainda deixa a desejar, a despeito das políticas de apoio ao processo de escolarização e educação profissional, porque perpetuam posições conservadoras, focais e aligeiradas.

Os programas e projetos têm trazido avanços inegáveis, que, no entanto, precisam ainda se efetivar como políticas estruturantes na garantia de sua continuidade e estabilidade, na superação da dualidade, como expressão do quadro de desigualdades sócio-econômicas que caracteriza o país.

O PROEJA, situando-se entre as iniciativas adotadas para atender, em particular, à população jovem e adulta trabalhadora, pouco escolarizada, apresenta uma possibilidade inovadora e desafiadora, o que poderá representar a criação de mais um paradigma no campo educacional, desafio que se coloca para a modalidade, mediante a oferta de ensino fundamental e médio integrado à educação profissional.

Assim, a realidade educacional brasileira nos impõe, entre outras, essa tarefa hercúlea - a articulação entre as áreas EJA, trabalho e educação e formação profissional, de forma a promover uma efetiva democratização do acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Nesse sentido, a tecitura de um novo fazer pedagógico, que tenha como pressuposto uma concepção curricular capaz de articular formação geral, política e profissional, pautada sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, é imprescindível para a formação integral dos sujeitos jovens e trabalhadores.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em novembro de 2009.

Notas

1 O artigo 2º define que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continu-

ada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”.

2 Parecer escrito pela conselheira Guiomar Namó de Mello.

3 Duarte (2003) destaca a idéia de que a chamada Pedagogia das Competências integra ampla corrente educacional contemporânea — denominada por ele de pedagogias do “aprender a aprender”. São integrantes também desse grupo: o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo” etc, conforme o autor.

4 Sociedade do Conhecimento é um construto ideológico utilizado para edulcorar o capitalismo atual e escamotear as suas contradições. Nessa perspectiva, é difundida uma visão harmônica de sociedade e à escola não caberia mais a função de transmitir o conhecimento, mas o desenvolvimento de habilidades e competências, a formação de um indivíduo com a capacidade de adaptação a uma sociedade em constante transformação, dinâmica — leia-se, a sociedade capitalista — e na qual, supostamente, o conhecimento e a informação foram universalizados. Nesse contexto, a educação é percebida como alavanca para o desenvolvimento econômico e social. Retomase, com efeito, o otimismo pedagógico, desarticulado de políticas socioeconômicas. Assim, a educação é concebida como mecanismo superador dos problemas da sociedade e do sistema educacional e de estabelecimento de um novo pacto social.

Referências

ANADON, Marta. **A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos**. Comunicação apresentada no colóquio internacional Formação, pesquisa e desenvolvimento em Educação (mimeo). UNEB/UQAC, Senhor do Bonfim, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20/12/1996.

BRASIL. MEC/SETEC. **PROEJA: Documento-base**. SETEC/MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. MEC/SETEC. **PROEJA: Documento-base**. SETEC/MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec/pdf>.

BRASIL. Parecer 01/2000-CNE. **Diretrizes Operacionais da EJA**, 2001.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 15/98 aprovado em 01/06/98**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB1598.pdf>. 1998a.

BRASIL. **Resolução nº 3/98, de 26/06/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0398.pdf>. 1998b.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. 2004a.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 39/2004** aprovado em 08/12/2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf. 2004b.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 57-82.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 2**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000 (Tradução de *Quaderni del carcere*).

HADDAD; DI PIERRO. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de *Das kapital: kritik der politischen ökonomik buch I: des produktions-prozess de kapitals*. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Tradução de Reginaldo Sant'Anna.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. **A integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e do Maranhão**. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq (mimeo), 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. À sombra do manifesto comunista: globalização e reforma do Estão na América Latina. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, nº. 2. jan./abr., 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação, jan./abr. v. 12. n. 34. 2007.

SILVA, Maria Lusinete da; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **Os percursos históricos da EJA de Fernando Henrique Cardoso a Lula da Silva e o Proeja**. In: UFPB- Congresso Internacional da Afirse – V Colóquio Nacional -Anais, CD-ROOM, 2009.

SOUZA, Paulo Renato. **The reform of secondary education in Brazil**. (document prepared in June, for Human Development Network. World Bank). Brasília, DF, 2003. UNESCO. Confintea. Declaração de Hamburgo. Agenda para o futuro. In: SESI/ UNESCO. **Educação do trabalhador**, nº 1. Brasília, 1999.

Eliane Dayse Pontes Furtado é professora e pesquisadora no programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Faced/UFC. Possui PhD em Educação Popular na Universidade de Manchester-Inglaterra, mestrado em Desenvolvimento Social e Rural na Universidade de Reading, Inglaterra, e pós-doutorado no Instituto de Educação de Londres.

E-mail: eliane.dayse@pq.cnpq.br e eliane.dayse@yahoo.com.br

Kátia Regina Rodrigues Lima é professora do programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Faced/UFC e da Universidade Estadual Vale do Acaraú. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

E-mail: kareli20042004@yahoo.com.br

O Processo de Identização Docente na Rede Municipal de Porto Alegre



Lisandra Oliveira e Silva
Vicente Molina Neto

RESUMO – O Processo de Identização Docente na Rede Municipal de Porto Alegre. Trata-se de um estudo realizado, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sobre a constituição do processo de identificação de docentes de Educação Física. O problema de pesquisa ficou sintetizado na seguinte questão: Como se constitui o processo de identificação a partir das narrativas de docentes de Educação Física desta rede? Caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem etnográfica com ênfase na história de vida de cinco docentes. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise de documentos, observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e narrativa escrita. As análises mostraram o caráter dinâmico, dialético e subjetivo da identificação docente. Além de que, os processos de formação não garantem, por si só, a constituição da identificação. A eles, somam-se as elaborações de aprendizagens, reorganizadas a partir da experiência vivida.

Palavras-Chave: Processo de Identificação. Docentes de Educação Física. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

ABSTRACT - The Constitution of Teacher Identization in the Municipal net of Education of Porto Alegre. This study deals with a research carried out in the Municipal Net of education of Porto Alegre on the constitution of the identization process of Physical Education teachers. The research problem has been synthesized in the following question: How is the identification process constituted from the narratives of Physical Education teachers from this net? Characterized as a case study with an ethographical approach emphasizing on the life stories of five teachers. The methodological procedures used were: analysis of documents, participant observation, field diary, semi-structured interviews and written narratives. The analysis showed the dynamic, dialectic and subjective characters of the identization process of the teachers. Moreover, the teacher training processes do not alone guarantee the constitution of the identization process. Summed with these are the learning elaborations, reorganized from the lived experiences.

Keywords: Identization Process. Physical Education Teachers. Municipal Net of Education of Porto Alegre.

Considerações Introdutórias

Os processos de mudança pelos quais têm passado a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), principalmente quanto à sua organização curricular e ao redimensionamento do tempo e do espaço escolar de ensinar e de aprender, têm proporcionado às pessoas envolvidas repensar o papel da escola, da docência e da educação.

Essa rede municipal, desde o ano de 1995, vem modificando seu sistema de ensino. Essas mudanças acompanham as mudanças sociais, políticas e econômicas que a cidade de Porto Alegre iniciou a partir do ano de 1989, a partir do início da Gestão da Frente Popular na administração pública municipal. A partir do ano de 1995, as escolas municipais, substituíram o ensino seriado por ciclos de formação, processo concluído no ano 2000, quando todas as escolas da rede passaram a ser cicladas.

As inovações sugeridas pelo ensino por ciclos, tanto na organização do currículo quanto na prática pedagógica docente, propõem certas mudanças na estrutura da escola em geral, e nas aulas de Educação Física em particular, por exemplo, nas novas relações com os conhecimentos a serem construídos, novas/outras relações entre ensino/aprendizagem/pesquisa, novas formas de relação entre docente/estudante/escola e, principalmente, a modificação do tempo e do espaço das aulas. Podemos destacar algumas dessas mudanças, especificamente em três dimensões: da democratização da gestão, do acesso e do conhecimento. Essas modificações perspectivam o sucesso escolar, a partir de quatro aspectos fundamentais: *a eliminação de mecanismos que institucionalizam a exclusão* (organização curricular seriada, reprovação, repetência), *a criação de mecanismos institucionais de inclusão* (laboratório de aprendizagem¹, turmas de progressão²), *a formação permanente de educadores/as* (grupos temáticos nas escolas, congressos e cursos de formação), e *a gestão democrática da escola* que passou a ser desenvolvida por uma Equipe Diretiva e pelo Conselho Escolar, este último composto por representantes do grupo docente, de estudantes, de funcionários/as e de núcleos familiares dos/as estudantes.

Relacionando as mudanças que afetam a sociedade, em geral, e a escola e a prática pedagógica em Educação Física, em particular, consideramos os estudos de Diehl (2007), no qual a autora identifica algumas mudanças sociais que interferem na prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física dessa rede, como o crescente fluxo migratório pelo qual passam os núcleos familiares dos/as estudantes dessas escolas. A autora analisa que as migrações internas das pessoas de baixa renda, de um local a outro, da cidade de Porto Alegre é um elemento que interfere significativamente na interação entre os/as estudantes e entre estes/as e os/as docentes e as escolas. A constante chegada e saída de moradores/as nas comunidades periféricas da cidade provoca instabilidades afetivas, econômicas e sociais nos relacionamentos interpessoais, nos grupos da comunidade e na escola.

É possível perceber que o currículo escolar por ciclos de formação desafia os/as docentes de Educação Física a buscarem novas maneiras de trabalhar na escola, desenvolvendo e articulando diversos conceitos e concepções sociais, construindo outras formas de se relacionarem com os/as estudantes, com colegas docentes e com a própria escola. A Educação Física, no contexto da RMEPA, integra a área de Expressão do currículo escolar nos três ciclos de formação, juntamente com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte-Educação (Ciclo I); Arte-Educação, Língua e Cultura Estrangeira Moderna (Espanhol, Francês e Inglês) e Língua Portuguesa e Literatura (Ciclo II); e Arte-Educação (Plásticas, Cênicas e Música), Língua e Cultura Estrangeira Moderna (Espanhol, Francês e Inglês) e Língua Portuguesa e Literatura (Ciclo III). Essa organização sugere o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre os/as docentes para, juntos/as, realizarem um trabalho que atenda as necessidades dos/as estudantes, proporcionando-lhes aprendizagens significativas.

O fenômeno que motivou nossas intenções de pesquisa foi o processo de identificação docente. O conceito de identificação apoia-se nas ideias de Melucci (2004, p. 48) “para expressar o caráter processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos”. O autor discute que a palavra *identidade* pode ser inadequada para dar conta das mudanças, dos “processos conscientes de individuação”, os quais são vividos “mais como ação do que como situação” (Melucci, p. 47-48). O processo de identificação docente pode ser entendido como forma de construção da docência, do fazer-se docente através das relações sociais que o sujeito estabelece com a escola, com colegas docentes, com estudantes, com os processos de formação e consigo mesmo. Assim, o processo de identificação do/a docente de Educação Física é constituído e reorganizado ao longo da vida do sujeito, mediante diversas experiências e relações que estabelece com o mundo e com as pessoas.

No segundo semestre de 2005, tivemos acesso aos seguintes documentos: *Relação das Escolas Municipais da RMEPA* e a *Relação de Professores por Área de Atuação: Educação Física do ano de 2006*. A análise desses documentos mostrou que o coletivo docente de Educação Física estava constituído, à época, por aproximadamente 215 docentes, sendo 136 mulheres e 79 homens. No ano de 2003, o número total de docentes da rede era de 1.924; já, no ano de 2006, o número de docentes passou para 3.923³. Observamos que das 51 escolas municipais de Ensino Fundamental que constavam nos documentos analisados, 10 possuíam o coletivo docente de Educação Física formado por professoras. A escola que decidimos investigar estava entre elas. A partir disso, nos interessamos em *ouvir* o que as professoras de Educação Física dessa rede tinham a dizer sobre o seu trabalho, sua formação e sobre o processo de construção de sua docência. Assim formalizamos o problema de pesquisa que ficou sintetizado na seguinte questão: Como se constitui o processo de identificação a partir das narrativas de docentes de Educação Física desta rede?

O Processo de Identização Docente

Segundo Borges (1998, p. 161) a identidade é o “processo de produzir sua própria existência”, que vai sendo construída no conjunto das interações familiares, nos diversos grupos em que o sujeito circula, e no caso de docentes de Educação Física, juntamente com “professores e colegas, por meio de experiências adquiridas durante sua trajetória escolar, esportiva, acadêmica e profissional”. O estudo realizado pela autora pôs em evidência as experiências escolares (todas as que o sujeito passou na vida, desde a Educação Infantil até a Graduação ou Pós-Graduação); experiências profissionais; experiências de formação; e experiências esportivas, todas constitutivas da identidade desses docentes. Nóvoa (1992, p. 75) sublinha que “a identidade deve ser compreendida como um lugar de lutas e conflitos; um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão; um processo dinâmico, que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. O autor ressalta, ainda, que “a construção da identidade constitui um processo complexo, através do qual cada um se apropria da sua história pessoal e profissional” (Nóvoa, 1992, p. 74). Seu argumento incide sobre a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional, pois o sujeito não tem como separar essas duas formas de ser/estar no mundo.

De acordo com Molina Neto (1997, 1998) e Borges (1998), a *experiência de si* e a *experiência de relações com o mundo/com o outro*, são aspectos fundamentais na constituição do processo de identificação do sujeito docente de Educação Física, ou seja, no modo com que os sujeitos constituem-se docentes, isto porque o sujeito organiza sua vida e suas relações por meio dessas experiências.

O processo identitário da docência se traduz, se evidencia e se manifesta na maneira de *ser professor*. Dessa forma, o que o/a docente faz, como faz, por que o faz, o que pensa, o que fala, como atua, faz parte da identidade docente, pois “a realidade é uma construção e a identidade é sempre um processo” (Nóvoa, 1992, p. 55). Por tratar a identidade como um processo, o autor prefere referir-se a *processo identitário* em vez de *identidade*, o que concordamos parcialmente para fins deste estudo, considerando-se que a palavra identidade poderia indicar algo acabado, ou que pode chegar a um fim; e a construção de nós mesmos possibilita somente uma certeza: *é sempre inacabada*.

Vianna (1999, p. 51) procura “superar uma visão determinista, substantivada e estática da identidade como algo preexistente. A definição de identidade – a resposta à pergunta “quem sou eu?”- desloca-se do conteúdo para o processo”. Nesse sentido, a autora observa que esse conjunto de representações acerca do eu de cada sujeito, o qual o possui e o constrói, não se trata de algo fixo e acabado, mas de uma construção histórica relacionada ao longo das diferentes etapas de sua vida e de acordo com o contexto no qual vive. A autora destaca a proposta de Melucci (2004) de compreender o conceito de *identização* em contraponto ao de *identidade*, sendo que, o primeiro, não deve ser confun-

dido com *identificação*, porque a referência à *identização* tem por objetivo “[...] compreender o processo de construção da identidade individual, com o objetivo de exprimir o caráter: a) processual—processo contínuo de construção individual e coletiva por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se transformam; b) autorreflexivo; e c) construído, da definição de nós mesmos” (Vianna, 1999, p. 52).

Assim começamos a refletir sobre o conceito de *identização* sugerido por Melucci (2004), o qual, para fins desta pesquisa, nos pareceu mais apropriado para dar conta dessa experiência vivenciada pelo sujeito docente na constituição e redefinição contínua de si, por meio do conjunto de relações produzidas nos processos interativos. Por sua vez, Melucci (2004, p. 15) observa que “[...] o eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica”. Para aproximar-se desse “eu múltiplo”, diz o autor “[...] é necessário modificar o ponto de vista, assumindo um olhar capaz de perceber relações e aprender com a experiência” (Melucci, 2004, p. 16).

A *identização* demarca a constituição do sujeito como um processo construído e de autorreflexão, além de que a identidade de um eu múltiplo torna-se *identização*. Fazem parte desse processo alguns elementos: a diferenciação do outro e, conseqüentemente, a afirmação da diferença; a capacidade que as pessoas desenvolvem de se reconhecerem sujeitos e de serem reconhecidos pelos outros; a identificação com determinadas formas de estar no mundo e não com outras; a autoidentificação que produz e mantém a unidade pessoal; os sistemas de relações e de representações; e os aspectos individuais e relacionais, sendo que os primeiros referem-se ao “processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito [...] a definição de si mesmo” (Melucci, 2004, p. 46-47). A capacidade de se reconhecer, que nos fala o autor, diz respeito à ação, nos reconhecermos na capacidade de ação que nos identifica como sujeitos e em relação com os outros.

Salientamos que, nessa pesquisa, não nos preocupamos em *marcar uma diferença* entre os diversos conceitos que procuram dar conta do processo complexo de constituição de si. Optamos por apresentar os conceitos identidade, processo identitário, *identização* e os/as autores/as que trabalham com essas perspectivas, e nos posicionarmos em relação a isso. Portanto, nesse momento, e para realização desta pesquisa, o conceito de *identização* nos pareceu mais apropriado por relacionar a constituição do sujeito a partir de seu próprio campo de ação, ou seja, como produto de uma ação consciente, resultado da autorreflexão, autonomia e processos relacionais, além de esse conceito trazer em si o entendimento da dinamicidade entre os polos individuais (experiência individual, subjetiva) e os polos coletivos (fenômenos coletivos, realidade social, comunidades) constituídos ao longo de uma vida.

Conhecer, portanto, as histórias vividas pelas docentes de Educação Física e os possíveis impactos na ação pedagógica e no processo de *identização* dessas professoras foi o desafio que nos propusemos nesta investigação.

Aprendendo com o Campo – o Caminho da Pesquisa e a Construção das Categorias de Análise

Por considerar a escola um universo complexo e dinâmico, constituído por sujeitos com desejos e expectativas divergentes e procedentes de culturas e contextos diferenciados, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa. Esta investigação se caracteriza como um estudo de caso etnográfico, com ênfase na história de vida de cinco docentes de Educação Física. Destaque muito importante foi dado às histórias contadas pelas professoras sobre suas vidas, suas formações, suas escolhas pessoais e docentes, pois entendemos que toda a atividade humana é constituída de história.

Hernández (2004) enfatiza que os/as pesquisadores/as não podem voltar seu olhar somente para o/a docente no momento biográfico em que se encontra, ou exclusivamente para a aula, ou para o pensamento docente, ou seja, apenas a determinada etapa da vida, e sim, dar conta da trajetória desse/a docente, de sua história, de como se constituiu e se constitui no que é hoje. Devís (2005) argumenta que a história de vida possui uma relação muito importante com a etnografia, pois, busca-se compreender uma comunidade ou uma realidade através dos sujeitos que dela fazem parte. O estudo através de histórias de vida deve considerar o contexto em que a história aconteceu, ou seja, compreender “de onde o sujeito fala”, entendendo o contexto social em que viveu determinada história.

O trabalho de campo desta pesquisa teve duração de 16 meses e foi realizado em uma escola pública municipal, a qual se tornou um caso de investigação devido a algumas características: a) Fazer parte de uma região da cidade de Porto Alegre ainda não investigada por nosso grupo de pesquisa; b) Ser uma escola que mantém uma relação institucional com a Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; c) Ter uma das professoras de Educação Física da escola já participado deste grupo, porque uma de nossas intenções era localizar uma escola disponível e favorável ao trabalho de pesquisa. Os procedimentos para obtenção da informação foram: análise de documentos, observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e narrativa escrita.

As observações foram realizadas no segundo semestre de 2005 e durante o ano de 2006, totalizando, aproximadamente, 260 horas. Realizamos observações do *ambiente escolar como um todo*, em diversos horários e locais: horário de entrada e saída dos/as estudantes na escola, recreio, troca de períodos, refeitório, pátio, atividades realizadas na escola (festas comemorativas), atividades externas da escola (passeios); e dos *espaços de atuação das docentes de Educação Física em específico*: durante as atividades em aula, com estudantes fora das atividades de aula, com colegas de trabalho, “sala dos professores”, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, atividades de formação.

O processo de análise e interpretação das informações obtidas, em pesquisa qualitativa, já se inicia desde a primeira aproximação com a realidade que se pretende pesquisar. Dessa forma, o primeiro contato com o campo, as observações realizadas e os escritos em diário de campo não estão livres de interpretações e de teoria. É claro que há um momento no processo de pesquisa em que temos de organizar as informações coletadas para dar-lhes atenção especial, interpretá-las e perceber o novo que elas nos dizem. Portanto, as análises das observações realizadas foram fundamentais para a construção do roteiro da entrevista e para triangulação dos dados na pesquisa, ou seja, fatos falados em entrevista, escritos em narrativa, ou tratados nos referenciais teóricos puderam ou não ser observados no desenvolvimento do trabalho de campo.

O diário de campo tratou de sistematizar nossos registros de todas as idas a campo e das observações realizadas. Esses diários, manualmente escritos, resultaram em cinco cadernos pequenos, totalizando cerca de 260 páginas. Esse material, posteriormente digitado e acrescido de detalhes, resultou em aproximadamente 330 páginas⁴. Para melhor organização desse material, dividimos o diário em algumas seções: conselho de classe, reuniões pedagógicas, eventos, sala dos professores e escola (geral, recreio, atividades, dentre outros), além de criar diários individuais para cada docente colaboradora (cerca de 115 páginas).

As entrevistas realizadas individualmente com cada docente tiveram duração mínima de uma hora. Todas as entrevistas foram gravadas, logo após foram transcritas e devolvidas às colaboradoras para efetuarem suas leituras e análises sobre o que ali estava escrito. Essa leitura é importante, porque, a partir dela, a colaboradora faz as alterações que julgar necessárias, acrescenta ou suprime informações⁵. Posteriormente a essa etapa, as alterações sugeridas foram atendidas e a entrevista ganhou um formato final, autorizado pela colaboradora. Os temas abordados na entrevista foram orientados por um roteiro semiestruturado, em que as questões que guiavam a conversa estavam organizadas em três blocos temáticos⁶.

As narrativas foram documentos escritos/produzidos pelas próprias colaboradoras sobre determinado tema ou fato de sua história de vida. Esse procedimento se mostrou fundamental para aprofundar algum tema ou fato expresso nas entrevistas realizadas anteriormente. Dessa forma, optamos em realizar a solicitação da narrativa escrita no momento de retorno da entrevista transcrita para as colaboradoras. Assim, na última página do material transcrito, anexamos um texto em que, a partir da entrevista, solicitamos que a colaboradora abordasse, de forma escrita, alguns temas ou assuntos tratados na entrevista. Como realizamos cinco entrevistas diferentes, orientadas por um roteiro semelhante, fizemos também cinco solicitações diferentes de narrativas escritas, uma para cada docente, a partir do que nos interessava aprofundar em nossa pesquisa e em sincronia com as observações que havíamos realizado no trabalho de campo⁷.

Nesse sentido, a organização e a categorização das informações obtidas através do trabalho de campo desta pesquisa, passaram por um processo analítico iniciado com uma leitura aprofundada de todo material produzido. O processo de construção das categorias de análise partiu das 248 unidades de significados relevantes identificadas nas cinco entrevistas realizadas. Unidades que, posteriormente, foram agrupadas por proximidade temática em cinco blocos analíticos, confrontadas com os outros instrumentos utilizados na pesquisa e com o referencial teórico do estudo, originando as categorias de análise construídas na investigação que apresentamos a seguir.

Formação Inicial e Permanente: as opções, as decisões, as escolhas

Entendemos o processo de formação docente como um “*continuum*, que se inicia antes mesmo do ingresso na graduação e se estende por toda a vida profissional” (Günther; Molina Neto, 2000, p. 73). A formação inicial pode ser entendida como o contato do sujeito com o curso de graduação e as implicações que fazem parte desse processo. A formação permanente se refere às atividades de estudo permanentes: “[...] aperfeiçoamento, formação profissional continuada, formação em serviço: termos que podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças” (Günther; Molina Neto, 2000, p. 74).

As professoras colaboradoras concluíram sua formação inicial em Educação Física entre os anos de 1978 e 1993, em diferentes Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul. Todas as docentes realizaram curso de Pós-Graduação entre os anos de 1979 e 1998, em áreas diversas. Argumentamos que o que faz desse coletivo um caso particular de estudo é a larga experiência docente da maioria das professoras, ou seja, mais de 20 anos de trabalho em escola. Esse dado se torna importante para aprofundarmos a compreensão do processo de identificação docente, por estar associado aos elementos tempo, espaços e multiplicidade de experiências vividas, os quais são fundamentais para o sujeito pensar sobre a constituição da docência. Além disso, julgamos significativo o período de formação das docentes centrarem-se, em sua grande maioria, na década de 1980, período de efervescência de movimentos inovadores na história da Educação Física brasileira. A seguir, apresentamos um quadro resumido com algumas informações sobre as docentes colaboradoras deste estudo.

Quadro 1: Quadro informativo sobre as docentes colaboradoras do estudo

NOME FICTÍCIO ^a	DIVA	BIA	TINA	MIRNA	NINA
Ano de ingresso na RMEPA	1987	1989	1986	1998	1978
Ano de ingresso na escola investigada	1989	1990	1990	1998	2000
Ano de conclusão do curso de formação inicial em Educação Física (EF)	1981	1983	1981	1993	1978
Ano de conclusão do curso de pós-graduação/área	1981 <i>Ciência do Esporte</i>	1984 <i>Medicina Desportiva e Saúde Escolar</i>	1998 <i>Educação Infantil</i>	1995 <i>Metod. do ensino de EF</i>	1979 <i>Ginástica Rítmica</i>
Horas de Trabalho na escola investigada	40 horas Manhã e tarde	30 horas Manhã e tarde	40 horas Manhã e tarde e fim de semana	40 horas Manhã e noite	40 horas Manhã e tarde
Horas de trabalho em outra escola da RMEPA		10 horas Tarde			
Ciclos de trabalho da escola investigada	A e C	A e B	A e B	A, C e EJA	Coordenação Cultural
Outras experiências na escola investigada	Coordenação Cultural Projetos da escola EJA		Oficinas de esporte (desde 1995) Projeto Escola Aberta (desde 2005)		Biblioteca Vice-direção
Experiência de trabalho anteriores a RMEPA	Estágios curriculares do curso de formação inicial	Natação, recreação, academia, escola, FESC	Ginástica em Condomínio, Natação	Academia, RME da região metropolitana de Porto Alegre	Ginástica Rede Privada de Ensino Rede Estadual de Ensino
Obs.:				Concluiu o curso de formação inicial em Biologia em 2004	

Sobre os processos de formação, Tardif (1991) ressalta duas formas de saberes construídos pelos/as docentes: os saberes da formação e os da experiência. O autor observa que os primeiros podem se manifestar como exteriores aos/as professores/as, pois são constituídos em instâncias que esses/as não têm acesso como produtores/as, podendo se tornar conhecimentos “impostos” por seus produtores oficiais: os currículos e os cursos de formação. Os saberes da experiência são construídos pelos/as professores/as na sala de aula e no contexto escolar em que o currículo de fato se faz. Nesses espaços, o/a docente utiliza sua parcela de autonomia, enfatizando alguns conhecimentos/saberes em detrimento de outros.

Narra-se, a seguir, as escolhas e as opções que as docentes colaboradoras deste estudo fizeram em suas vidas para se constituírem professoras de Educação Física, a partir de suas próprias narrativas.

A professora Diva comenta que queria ser professora desde criança, mas essa escolha foi atravessada por um desejo maior quando chegou à adolescência: a aspiração de passar no vestibular: “[...] eu queria entrar na faculdade e eu sempre ouvia as pessoas comentarem que ‘quem fazia ma-

gistério tinha muita dificuldade em passar no vestibular”” (Entrevista professora Diva, 15/12/05). Ao concluir o Ensino Médio e se preparar para o vestibular, “[...] me veio de novo à questão de ser professora [...]”, porém, Diva não tinha claro “[...] o que gostaria de lecionar”. Lembra que gostava da disciplina de História, mas resolveu optar, no vestibular, por Medicina na primeira opção e por Educação Física na segunda. Sua opção pela Educação Física se justifica “[...] porque era uma disciplina que eu gostava muito na escola, eu me identificava muito com os professores, gostava muito daquele ambiente, achava muito bom as atividades e todo o envolvimento.” (Entrevista professora Diva, 24/08/06). Do mesmo modo, a partir dessa motivação, a professora narra que participou de grupos de estudos e de grupos de trabalho justamente porque gostava, e ainda gosta, desse ambiente de aprendizagem coletiva.

A professora Bia conta que se constituiu professora especialmente a partir das experiências vividas no curso de formação inicial, quando fez descobertas importantes que orientaram sua prática pedagógica:

Porque eu nunca pensei que eu pudesse, em época de escola, ser professora de Educação Física, já que eu não era atleta e nunca fui uma super aluna de Educação Física [...] no meu autoconceito eu não tinha que eu fosse alguém capaz de dar aula de Educação Física [...] tinham coisas assim que eu tinha os meus medos, as minhas vergonhas, como eu acho que todo mundo tem. [...] nem todo superatleta é um super professor. Aí eu descobri que, às vezes, aquela pessoa que tem muita facilidade não compreende aquele que não tem facilidade. [...] eu comecei a achar cada vez mais bacana, eu descobrir as minhas potencialidades, eu vi que eu era muito mais do que eu pensava. Mudei meus conceitos, aprendi a falar, a me expor [...] (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

As experiências de formação foram significativas no entendimento de Bia, porque relacionava fortemente as vivências esportivas e as vivências escolares, como elementos “importantes” para quem quisesse ser professora de Educação Física. Essa “imagem” foi desconstruída pela docente quando vivenciou experiências no curso de formação inicial que lhe possibilitaram pensar-se como professora, sentindo-se “capaz” de tornar-se docente.

A professora Tina comenta que, desde a infância, gostava muito das aulas de Educação Física na escola, sobretudo porque havia uma professora para esse componente curricular a partir da primeira série do Ensino Fundamental. Tina salienta, ainda, que outra experiência marcante em sua vida, e na sua escolha pela docência foi o estágio curricular realizado durante o curso de formação inicial, porque foi sua primeira experiência docente, e um tanto “desafiadora”. Segundo a professora, realizou o estágio na escola em que estudou durante o Ensino Fundamental, e quando retornou algum tempo depois, essa escola tinha passado por algumas modificações. A professora relata seu primeiro dia de aula como “estagiária”:

A professora de Educação Física [da escola em que realizou o estágio] era apaixonada pela banda da escola e não queria mais dar aula, ela queria cuidar da banda. E ela entrou no primeiro período de aula comigo, [...] me apresentou pra turma como professora, não me apresentou como estagiária, me deu um tapinha nas costas e disse: ‘a turma é tua’, e saiu, não voltou mais. Aí eu disse ‘agora ou eu pego aqui ou eu vou colocar meu quadrinho [diploma] na parede’, e encarei. Dei todas as aulas do estágio desse jeito, ela entrou na primeira turma, nas outras ela não entrou pra me apresentar, eu já entrei direto com os alunos como a professora da turma, a professora de Educação Física daquele ano (Entrevista professora Tina, 07/12/06).

A professora Mirna salienta que sua escolha pela Educação Física e a opção de ser professora está relacionada mais às experiências esportivas que teve desde criança. Ela relembra que, desde muito cedo em sua vida, jogava basquete e jogou durante muito tempo, dos 11 aos 21 anos, além de praticar corrida: eu tinha aquela coisa disciplinada, jamais ia faltar treino, eu jamais deixaria um dia de correr [...] porque eu adorava.

Em relação ao curso de formação em Educação Física, a professora Mirna entende que fez: “[...] com aquela certeza, porque adorava a coisa do treino, de treinar e vivia em função daquilo”. Durante o curso, percebeu muitas críticas aos/as professores/as que trabalhavam com “[...] esporte de rendimento, como algo que não podia se fazer [...]” na escola. Quando teve suas primeiras experiências com os estágios curriculares nas escolas, pensava: “Bah, as professoras trabalham esporte de rendimento, porque elas cobram as regras, elas não constroem as coisas”. Posteriormente, quando iniciou sua experiência docente em escola, percebeu que aquelas ideias que tinha enquanto estagiária, de certa forma, “[...] eram uma coisa completamente equivocada, porque elas [as professoras na escola] trabalhavam com o que dava. Que bom que elas conseguissem ensinar as regras que, às vezes, a gente não consegue, tem coisas que eu tento, às vezes, eu também não consigo [agora como docente na escola]” (Entrevista professora Mirna, 28/11/06). A professora relata que, quando trabalhou com esportes com suas turmas na escola, se via fazendo, às vezes, exatamente o contrário do que tinha pensado e aprendido que “deveria fazer”.

A partir disso, é possível perceber a construção dos saberes da experiência pela professora no contexto escolar, em confronto com os saberes da formação (Tardif, 1991). A professora vive um caminho de contradições, de desconstruções e de reconstruções ao confrontar o “discurso” da instituição de formação com as suas primeiras incursões no mundo escolar, através dos estágios curriculares e, posteriormente, quando se insere nesse mesmo mundo na função de professora de Educação Física. Essas experiências constituíram e constituem sua identificação docente e o modo como hoje pensa a docência.

A professora Nina salienta que a escolha pelo curso de Educação Física aconteceu também no Ensino Fundamental, enquanto era estudante: “[...] eu

era alta e magra, então eu sempre era convidada para fazer parte de tudo, porque além de ser agitada, gostava de competir, gostava de toda atividade de Educação Física e me saía bem” (Entrevista professora Nina, 07/12/06). A professora participou de campeonatos de atletismo em um clube de Porto Alegre com outras escolas públicas e privadas, e salienta a importância que teve em sua vida a professora de Educação Física que tinha na escola, por ter apostado em Nina, “[...] a condição de representar a escola, a turma”.

Considerando-se as narrativas das professoras, é possível pensar que essas docentes optaram pela formação inicial em Educação Física por terem vivenciado experiências positivas e negativas em relação a essa área em suas vidas. Algumas, especificamente, pela experiência prazerosa da Educação Física que aprenderam na escola e pela importância que teve em suas vidas a professora desse componente curricular; outras, por vivenciarem experiências esportivas e participarem de jogos e campeonatos na infância e na adolescência.

É possível, ainda, observar, que fazem parte do processo de identificação docente das colaboradoras as imagens e lembranças dos professores e professoras que tiveram. Essa lembrança se faz presente porque trabalham em um local que foi e continua sendo muito próximo de tudo que viveram em grande parte de suas vidas: *a escola*.

“Educação Física” é o que fazem as docentes na escola (prática pedagógica): a docência e o mundo do trabalho

Prática pedagógica é o que fazem os/as docentes na escola. Esse fazer está repleto de entendimentos, de teorias, de negociações, de possibilidades e, seguramente, está relacionado a um grupo de crianças e de adolescentes (estudantes em formação), vinculado a um projeto de escola e a um coletivo docente. A docência se caracteriza “pelo estabelecimento de uma relação comunicativa entre dois sujeitos” (Molina Neto; Molina, 2003, p. 270), o que significa uma relação de construção de aprendizagem conjunta entre docentes e estudantes em situações específicas de aula.

O trabalho docente é uma relação entre as pessoas e “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif; Lessard, 2005, p. 31) [grifo dos autores]. Arroyo (2000) destaca a “humana docência” como um processo de ensinar e aprender a sermos humanos, e da prática pedagógica enquanto um “convívio de gerações”.

As aulas de Educação Física, na escola investigada, aconteciam na forma de períodos. Em cada turno na escola os/as estudantes têm cinco períodos de aulas. A Educação Física, nos ciclos A e B, acontece em dois períodos semanais, os quais, às vezes, são organizados no mesmo dia, um logo após o outro, o que propicia apenas um encontro por semana para essas aulas. No ciclo C, as turmas têm três períodos de Educação Física por semana.

No ciclo B, retomando o que foi escrito no início desse texto, a Educação Física compõe a área de expressão, juntamente com Arte-educação, Língua e Cultura Estrangeira Moderna (todas com dois períodos semanais). Também fazem parte desse ciclo as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Matemática (com quatro períodos semanais) e História, Geografia e Ciências (com três períodos semanais). No ciclo C, as disciplinas de Língua e Cultura Estrangeira e Filosofia possuem carga horária de dois períodos na semana, e, todas as outras disciplinas possuem três períodos semanais (Planos de Estudos Escola Getúlio, 2005/2006, p. 08-09).

Refletindo sobre essa organização, a professora Bia faz uma comparação com a estrutura que havia na escola anteriormente, quando todos os ciclos tinham três períodos de Educação Física por semana:

- Eu acho que quando a gente trabalhava com três períodos com as “Bs” e “As” a gente tinha condições de formar um vínculo maior com os alunos. Acho que a gente conseguia trabalhar muito mais coisas do que hoje a gente consegue com dois períodos só na semana. E acho que também o desgaste do professor é maior com dois períodos, porque são muito mais turmas que tu pega, muito mais vezes que tu tem que baixar a poeira da turma, fazer eles se concentrarem, então isso desgasta muito o professor, e eu até não sei se não tem muita delimitação, muita biometria em função disso. Porque aumentou a quantidade de turmas e diminuiu o número de períodos por turma, e se eu pudesse escolher eu escolheria de novo ter menos turmas três vezes por semana cada turma. Então ficou que só os “Cs” é que teriam três períodos na semana. E se eu pudesse voltar ao tempo de dar três períodos, porque olha só: tu cria um vínculo maior com os alunos, tu tem menos alunos pra decorar o nome, tu consegue trabalhar muito mais coisas com eles, porque tu tem uma hora a mais na semana, eu acho que melhoraria em todos os aspectos (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

A professora chama a atenção para uma mudança na organização da escola que intensificou o trabalho docente e interferiu em sua prática pedagógica: *o aumento da quantidade de turmas e a diminuição de períodos por turma*. Se, anteriormente, os/as docentes tinham menos turmas e mais períodos, conseguiam formar um vínculo maior com os/as estudantes, organizarem melhor suas aulas e estarem mais atentos/as ao processo ensino e aprendizagem. A mudança que ocasionou a diminuição de períodos implica, conseqüentemente, mais turmas para trabalhar, o que, na opinião da professora, pode estar contribuindo para as biometrias⁹ docentes e para os processos de delimitação de tarefas (situação em que o/a docente, por algum problema de saúde, identificado, do mesmo modo, por uma perícia médica, fica impossibilitado/a de exercer o trabalho que realiza naquele momento, sendo transferido/a para outro tipo de trabalho). Esse último processo estava sendo vivido por uma docente de Educação Física, participante da pesquisa, que foi transferida para biblioteca, e, atualmente, trabalha na coordenação cultural da escola.

A prática pedagógica das professoras na escola investigada consiste de algumas negociações, realizadas tanto com os/as estudantes, quanto entre as docentes. Essas últimas acontecem a partir de alguns “acordos internos estabelecidos”. Um desses acordos diz respeito às turmas de Educação Infantil e às turmas de progressão. Essas últimas passam por um “rodízio” entre as professoras, de um ano para outro; assim, a docente que trabalhou com essas turmas durante o período de um ano letivo, no próximo ano não trabalhará com elas, e outra professora dará aula para esses grupos. As professoras também estabelecem acordos para lidarem com a divisão dos espaços – o ginásio e a sala de Educação Física – local onde ficam os materiais de cada docente. Os acordos estabelecidos com os/as estudantes tratam de negociações que objetivam “o bom andamento da aula”, por exemplo, se os/as estudantes participam da aula proposta pela docente realizando as atividades do dia, nos 10 minutos finais do período são contemplados com os chamados “espaços livres” para fazerem o que desejarem (Diário de campo dos dias 07/08/06, 22/08/06, 23/08/06, 26/09/06, 29/09/06, 17/10/06, 09/11/06).

Vida pessoal (e o mundo do trabalho): um ser humano uno

“Estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos. Implica lidar com a multiplicidade na unidade do próprio sujeito” (Fontana, 2000, p. 63). Observamos que as colaboradoras do estudo dedicam um tempo significativo de suas vidas à docência, por isso é importante compreender o mundo do trabalho, através, também, das experiências de vida das docentes. Isso se justifica porque as experiências pessoais e de trabalho não acontecem de forma separada, pois fazem parte de um ser humano uno.

Um aspecto que pretendemos salientar, relacionado ao mundo do trabalho, é o que denominamos de “saúde das professoras”. Essa terminologia é utilizada pelas docentes ao se referirem aos “problemas” que estão vivenciando. Quatro das cinco professoras investigadas passaram, ou estão passando por alguma situação conflituosa, relacionando-a com a prática docente em Educação Física. A professora Bia possui uma “fenda nas cordas vocais” e sente que, eventualmente, as dores de garganta e a dificuldade que tem para falar atrapalham sua prática pedagógica e a relação que estabelece com os/as estudantes. A professora Tina está passando por um “processo gradativo e irreversível de surdez”, e o relaciona aos anos de trabalho dentro do ginásio (durante a semana e aos finais de semana). A professora Nina comenta que, depois de anos de trabalho com Educação Física Infantil, entrou em processo de delimitação de tarefas por “sérios problemas que tem na coluna vertebral”. E a professora Mirna conta que passou por períodos de adaptação desconfortáveis, quando ingressou na RMEPA devido ao “choque cultural” vivido nos primeiros anos de trabalho.

As dificuldades vividas por essas professoras corroboram com o estudo de Santini e Molina Neto (2005), sobre o universo de docentes de Educação Física da RMEPA que entraram em licença médica entre janeiro de 2000 e julho de 2002. Na pesquisa, os autores destacaram algumas situações que podem estar interligadas com os pedidos de licença docente: a) Formação acadêmica insuficiente para enfrentar o choque com a realidade escolar; b) Implantação de inovações e projetos político-pedagógicos que minimizam a participação dos/as professores/as como sujeitos; c) A multiplicidade de papéis sociais e docentes exigidos e exercidos pelos/as professores/as de Educação Física nas escolas; d) Ambiente de violência urbana e de insegurança pessoal, enfrentado pelos/as docentes; e) Conflitos nas relações interpessoais com colegas de trabalho; f) Condições materiais objetivas adversas ao exercício do trabalho com a qualidade desejada pelo sujeito; e, g) A dificuldade de lidar, política e epistemologicamente com críticas dirigidas por diferentes setores da comunidade escolar à contribuição do componente curricular no desenvolvimento do currículo escolar.

Outro aspecto que salientamos nessa categoria diz respeito a um espaço na escola, o qual começamos a perceber como um local de *entrecruzamento* da vida pessoal das docentes com o mundo do trabalho: a sala dos professores, um espaço no qual acontece um encontro dessas duas manifestações vividas pelo sujeito docente. Esse local, que possui uma organização própria e horários, na maioria das vezes, definidos de circulação, faz parte do contexto escolar e, nesse sentido, da constituição do processo de identificação docente. Nessa sala, muitas coisas são ditas, tantas outras são feitas, artefatos são mostrados e vendidos, informações são lidas e escritas, gestos são observados, olhares são lançados, docentes caminham, leem os murais, assinam o livro ponto, fazem lanches, tomam café, conversam, se reúnem, organizam seu trabalho, dentre outras atividades.

Do mesmo modo, esse lugar pode ser compreendido como “espaço e tempo de interstícios”, no sentido que Teixeira (2006) atribui aos recreios escolares, aos intervalos entre os turnos, aos momentos de chegada e saída da escola, pois os/as docentes encontram-se em momentos marcados por descontração, por espontaneidade, por afetividade: “Nele [no espaço da sala dos professores] os colegas se veem, se reveem e se mostram mais inteiros, revelando uns aos outros seus prazeres e seus dissabores quanto aos alunos, à escola, à prefeitura, ao Estado, à profissão. Ou mesmo quanto à vida pessoal, familiar, particular” (p. 41-42). Ao entendermos a dinâmica desses espaços compreendemos as conexões entre o pessoal e as experiências culturais e sociais vividas pelo sujeito, neste caso, na constituição de seu processo de identificação.

Grupos de pertencimento: o coletivo, a identificação e a constituição do processo de identificação

Nessa categoria, muito interligada à anterior, chamamos a atenção para a noção do “outro” na constituição do processo de identificação que, socialmente construído através da reflexão, autonomia e aspectos relacionais, se constitui através da identificação e do reconhecimento dos outros. Sanches e Cochito (2002) enfatizam duas representações importantes na construção do processo de identificação docente: “identidade para si” e a “identidade para os outros ou relacional”. A primeira refere-se às representações que os/as professores/as fazem de si próprios; e a segunda diz respeito ao impacto que os outros têm na constituição de sua identificação.

As relações cotidianas que estabelecemos com as pessoas e com o mundo se produzem dentro de “grupos socializadores”, os quais podem se tornar “grupos de pertença”. “Podemos sentir-nos pouco ou muito identificados com eles, mas costumam proporcionar o espaço e tempos concretos onde se cruzam e se conformam imagens e expectativas mútuas” (Lioret, 1998, p. 21). Lembremos, ainda, “o ser individual que se constrói enquanto sujeito em determinado grupo, ou transitando por uma diversidade de grupos, é múltiplo e uno ao mesmo tempo: múltiplo pela interlocução com a diversidade, e uno, pela construção singular que dá a esta diversidade” (Morais; Jesus, 2005, p. 03).

Arroyo apresenta algumas características que constituem a identificação docente: *a) Imagens dos outros*: “outros” entendido de múltiplas formas – mídia, governantes, famílias e o próprio conteúdo da disciplina que o/a docente trabalha.

O imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos. No terreno do dever. Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham os comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes (Arroyo, 2000, p. 37).

O autor destaca que o/a docente se encontra localizado nesse espaço, “do dever-ser”. *b) Autoimagem*: diz respeito a como o sujeito docente pensa a si mesmo, as marcas que o constituem e os lugares onde se constituem docentes. *c) Identidade plural*: o autor enfatiza que os/as docentes são seres múltiplos e plurais, e diz: “o desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e autoimagens pretendidas por cada um cria uma tensão, um mal-estar que mantém sempre a pergunta: quem somos?” (p. 30).

O entendimento do que seria um grupo de pertencimento e a importância que esse tem na constituição do sujeito docente veio à tona na leitura e na releitura das entrevistas, quando a professora Diva comenta sobre o trabalho que participava através de encontros com o coletivo docente na RMEPA: “[...] sempre gostei muito de todo tipo de trabalho que envolva as pessoas, grupos

de pessoas trabalhando... essa integração, essa socialização das pessoas” (Entrevista professora Diva, 24/08/06). A professora salienta que gosta muito de trabalhar com grupos de pessoas, grupos de estudo, grupos de trabalho, sendo esse um dos motivos pelos quais decidiu ser professora de Educação Física. Comenta que ao refletir sobre essa escolha percebe que a “Educação Física promove muito isso, a integração, a socialização, o convívio mais de perto com os colegas e a relação com o próprio professor”. Enfatiza que isso tem a ver com a característica da atividade docente em Educação Física, especificamente do trabalho pedagógico, que envolve alguns elementos, por exemplo, trabalho pedagógico com o corpo e com o movimento; trabalho que proporciona maior aproximação (inclusive corporal) com os/as estudantes; e trabalho em que as pessoas se envolvem afetiva e socialmente (Narrativa escrita, professora Diva, 11/05/06).

Relacionamos a fala da professora com o entendimento de que a vida em comunidades é o lugar onde as pessoas, à medida que se diferenciam umas das outras vão se identificando e formando determinados grupos sociais. Assim, e de acordo com Bauman (2003), pertencer a uma comunidade, ou estar em comunidade, proporciona uma sensação de segurança e de confiança. Segundo esse autor, o que possibilita a criação de uma comunidade, além de “biografias compartilhadas ao longo de uma história”, é o “entendimento compartilhado por todos/as”, o que é diferente de “consenso”. Nas palavras do autor, esse entendimento compartilhado significa “[...] acordo alcançado por pessoas com opiniões essencialmente diferentes, um produto de negociações e compromissos difíceis, de muita disputa e contrariedade, e murros ocasionais” (p. 15). Em outro livro, o mesmo autor observa que as comunidades constroem identidades, e que a existência humana necessita de alguns elementos, por exemplo, a liberdade de escolha, a segurança oferecida pelo pertencimento e a autoidentificação constante (Bauman, 2005).

Os espaços, os tempos, os contextos (o vivido como construtor de identizações): o sujeito biográfico

Gostaríamos de ressaltar nessa categoria que as docentes vão construindo seu processo de identificação em diferentes espaços e tempos: formação, escolares, grupos que participam, locais de trabalho, prática pedagógica, e nesses diversos contextos vivem experiências que as constituem. Essa construção individual não acontece de forma individualizada, porque o sujeito é um ser relacional, ele se constitui individualmente a partir da coletividade e das interações com os outros. Por isso, é, ao mesmo tempo, individual e social. É nessa relação circular que o sujeito docente se constitui, ao mesmo tempo em que também se diferencia, pois é um sujeito singular. Assim “[...] a construção da identidade implica a identificação de um diferente, de uma fronteira” (Tardif;

Lessard, 2005, p. 78). Além disso, podemos confrontar o vivido (o que nos constitui hoje), com as imagens que fazem parte de nossa memória (o que nos constituiu até hoje), de acordo com a citação a seguir:

As lembranças dos mestres que tivemos pode ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens. Outros ofícios como engenheiro, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? (Arroyo, 2000, p. 124).

A professora Bia comenta que, desde quando era estudante do Ensino Fundamental, pensava em “como ser e como não ser professora”, a partir de algumas situações marcantes que vivenciou. Lembra de que, quando tinha prova na escola, “ficava olhando pro rosto dos professores, aquela cara assim de quem tá saboreando a tensão dos alunos e eu ficava pensando pra mim: ‘um dia ainda vou mudar de lado, eu vou aplicar as provas’” (Entrevista professora Bia, 24/08/06), e conta sua experiência:

Só que quando chegou a minha vez de aplicar prova eu pensava, não que eu vá fazer uma prova pra massacrar meus alunos. Mas por exemplo, se eu vou fazer uma prova de regras com os alunos, aí eu sentava todo mundo em U, depois claro, já era assunto tratado, aí eu fazia uma pergunta e todo mundo levantava a mão e respondia, daí eu perguntava: “concorda com o fulano ou não concorda?”, “não é assim, assado”. Daí: “todo mundo entendeu?”, “entendeu”, “então vocês têm 2 minutos pra escrever a resposta”. [...] porque eu partia do princípio que se a gente trabalhou na aula e as pessoas interagiram e prestaram atenção deviam saber, e quem não sabe aprende com aquele que sabe. Daí então isso é uma coisa assim que me marcou também sabe? Aquela coisa de eu tá adolescente fazendo prova, ou criança ainda, e aquele olhar das professoras sabe? (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

É possível perceber que, ao comentarem sobre suas histórias nas escolas, as professoras contam as mudanças pelas quais passaram no decorrer dos anos, em alguns momentos, exemplificando que, quando iniciaram sua experiência docente, pensavam de uma forma e elaboravam os conhecimentos construídos nos processos de formação de um jeito, e como isso começou a se transformar através das experiências vividas. Dessa forma, “essa procura de sentido [do ser professor/a] passa por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social. Saber tudo isso que somos” (Arroyo, 2000, p. 34).

Pensamos que falar de si, escrever sobre si e refletir sobre si são elementos importantes para compreender quem somos como docentes e o que fazemos

sendo docentes. Dessa forma, a professora Mirna, em sua narrativa escrita, aprofunda um comentário feito ao final da entrevista sobre o processo de falar de si: “Eu achei legal assim porque eu fiquei pensando, eu acho que eu nunca na minha vida tinha falado, recordado assim da minha vida: ‘ah quando eu comecei a dar aula, que que eu fiz?’ Tudo isso que eu te falei são coisas que eu sei, né? Tenho consciência, mas nunca parei pra pensar assim, o que que foi, né?”

A reflexão da professora dimensiona esse exercício de pensar sobre o que somos e sobre o que vivemos, pois nossas experiências são saberes que construímos no decorrer de nossas vidas. Quando a professora comenta que, ao pensar e ao falar sobre a sua vida, de quando começou a dar aula, e de que tudo isso são coisas que sabe, nos ajuda a compreender que “sabemos também porque vivemos”, sendo essa uma forma de conhecimento que construímos sobre e a partir de nós mesmos.

Considerações Transitórias

Retomando algumas motivações que tivemos para pesquisar a docência, salientamos o entendimento de que “aprendemos a ser”, e não “nascemos com”. Para ressaltar o entendimento do quão construída é a docência, lembramos de Freire, em entrevista à McLaren, sobre a construção inacabada do ser docente: “Eu mesmo fui professor universitário por muito tempo, muito antes do golpe no Brasil. Mas o professor que eu vim a ser não é o professor que eu era” (McLaren, 2000, p. 52).

O entendimento de identidade construída orientou a pesquisa que realizamos, especificamente por compreendermos que o sujeito, através da reflexão, da autonomia, dos processos relacionais, das identificações e da ação, constitui-se docente. Por ser uma experiência vivida pelo sujeito através de um processo construído e de autorreflexão, nos identificamos com os argumentos de Melucci (2004): compreender a identificação como a identidade de um eu múltiplo. Essa identificação se constroi a partir e com “o outro”, na afirmação da diferença e no reconhecimento desse outro. Do mesmo modo, a partir desse entendimento, procuramos, nesta investigação, pesquisar *com* as docentes e não *sobre* elas.

Percebemos que elementos como tempo, espaço, reflexão, aprendizagem e mudança foram significativos na constituição do processo de identificação. Hernández (2004) resalta as inúmeras publicações universitárias e documentos oficiais que tratam dos “determinismos sobre o dever ser” dos/as professores/as e destaca o fato dos/as docentes, nas escolas, construírem uma identidade que gera um saber. Por isso, se torna importante que as docentes contem o que fazem, o que vivem e o que aprendem com suas experiências.

É possível pensar que a conexão entre uma categoria e outra e o referencial teórico do estudo está no entendimento da constituição da identificação como um processo dinâmico, dialético, subjetivo e, ao mesmo tem-

po, coletivo. A partir disso, compreendemos que em algumas categorias os processos de constituição da docência acontecem de “dentro para fora” e, em outras, de “fora para dentro”. Nesse sentido, as experiências vividas pelos sujeitos em sua relação com o meio são interiorizadas a partir da reflexão, e, dessa forma, transformadas em aprendizagens. Em outros momentos, o sujeito exterioriza suas reflexões, a partir de sua ação ou de sua relação com os outros.

Gostaríamos de chamar a atenção para as experiências narradas como experiências subjetivas, que se aplicam a sujeitos singulares. Experiências que, ao mesmo tempo, os constituem e referenciam o lugar do qual falam: a cultura coletiva. Entendendo a identização como um processo que permite a cada um de nós sermos sujeitos autônomos de ação; dessa forma, esse processo também pode ser compreendido como construtor da experiência de si: “Cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito singular; essa subjetividade singular, que diferencia cada um, é comum a todos” (Morin, 2005, p. 59). Essa citação nos faz refletir sobre a complexidade da docência e o desafio de compreender quem são e o que fazem os/as docentes nas escolas.

Recebido em setembro de 2008 e aprovado em maio de 2009.

Notas

- 1 Os laboratórios de aprendizagem são considerados como “espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as [...]” (Secretaria Municipal de Educação, 2003, p. 45).
- 2 As turmas de progressão encontram-se em todos os ciclos e foram organizadas “visando a atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade e servirão para proceder a adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade nenhuma” (Secretaria Municipal de Educação, 1996, p. 48).
- 3 Fonte: *Pesquisas e Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação*. Site: <http://www.portoalegre.rs.gov.br>.
- 4 Texto digitado no programa *Microsoft Word*, em fonte arial, tamanho 12 e espaço simples
- 5 Essa etapa se constituiu como o primeiro processo de validação da entrevista e da pesquisa, realizada pela própria colaboradora.
- 6 Blocos: a) história como docente de Educação Física (início no mundo do trabalho, experiências de trabalho diversas, experiências docentes, escolha pela Educação Física); b) história como docente na RMEPA (ingresso nessa rede, história na escola investigada, impacto da implantação do currículo escolar por ciclos de formação); c) trabalho pedagógico de Educação Física na escola investigada (trabalho desenvolvido com o coletivo docente e com estudantes).

- 7 Uma reflexão mais aprofundada sobre a utilização desse procedimento metodológico pode ser encontrada em Silva; Molina Neto (2009); Silva et al. (2008).
- 8 Os nomes das professoras e o da escola investigada foram substituídos para preservar o sigilo das fontes.
- 9 Procedimento pelo qual o/a docente afasta-se de suas atividades na escola por um curto período de tempo, para tratar de problemas de saúde, o qual é identificado após uma perícia médica.

Referências

- GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 6. ed. Petrópolis: Cortez, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a Construção do Saber**. Campinas: Papirus, 1998.
- DEVÍS, José Devís. Las emociones en la Enseñanza de la Educación Física: una aproximación conceptual y dos casos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E, 14., 2005, Porto Alegre e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, Escola de Educação Física, 2005. P. 47-64.
- DIEHL, Vera Regina Oliveira. **O impacto das Mudanças Sociais na Ação Pedagógica dos Docentes de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre**: implantação e implementação do projeto escola cidadã. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos Tornamos Professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; MOLINA NETO, Vicente. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 72-84+, jan/jul, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Prólogo: Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: GOODSON, Ivor F. **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro-EUB, 2004. P. 9-26.
- LIORÉ, Caterina. As Outras Idades ou as Idades do Outro. In: LARROSA BONDÍA, Jorge; LARA PÉREZ DE, Nuria (Orgs.). **Imagens do Outro**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998, p. 13-23.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagógica do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MOLINA NETO, Vicente. Cultura Docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Perfil**, Porto Alegre, n. 2, p. 66-74, 1998.

MOLINA NETO, Vicente. A Cultura Docente do Professorado de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreusburg. Identidade e Perspectiva da Educação Física na América do Sul. In: BRACHT, Valter; CRISORIO; Ricardo (Coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafio e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. P. 259-278.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; JESUS, Regina de Fátima. **Formação de professoras**: percebendo o entrelaçar na construção da identidade docente. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/formacao_de_professoras.asp> Acesso em: 6 jul. 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PLANOS DE ESTUDOS. Escola Municipal Getúlio. Porto Alegre, 2005/2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação Político-Pedagógica da Escola Cidadã. **Caderno Pedagógico**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. **Caderno Pedagógico**, Porto Alegre, n. 9, maio 2003. [3. ed.].

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Pesquisas e Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br>> Acesso em: 08 dez. 2006.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão; COCHITO, Isabel. Ser Professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. **Revista de Educação**. Lisboa, v. XI, n. 2, p. 89-109, 2002.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A Síndrome do Esgotamento Profissional em Professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul/set, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã**. Caderno Pedagógico nº 9. Porto Alegre, dez. 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã**. Caderno Pedagógico nº 9. 3.ed. Porto Alegre, maio. 2003.

SILVA, Lisandra Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. O conhecimento de si: a narrativa escrita como procedimento metodológico na pesquisa em educação física. In: KRUG, Hugo Norberto; PEREIRA, Flávio Medeiros; AFONSO, Mariângela da Rosa (Org.). **Educação Física: formação e práticas pedagógicas**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2009.

SILVA, Lisandra Oliveira et al. Narrativas Escritas de Professoras Sobre o Processo de Identização Docente: construindo procedimentos metodológicos na pesquisa em educação física. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 12., 2008, Porto Alegre. **Caderno de Resumos, 2008**. Porto Alegre: [s.ed.] 2008.

TARDIF, Maurice. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Arquiteturas do tempo nos enredos de professores/as. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006. P. 17-47.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

Lisandra Oliveira e Silva é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPG-CMH) da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É doutoranda pelo PPG-CMH/ESEF/UFRGS, integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE/ESEF/UFRGS). Apoio CAPES.

E-mail: lisgba@yahoo.com.br.

Vicente Molina Neto é docente nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É coordenador do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE/ESEF/UFRGS). Apoio CNPq.

E-mail: vicente.neto@ufrgs.br.

Literatura e Sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes¹



Andrea Costa da Silva
Vera Helena Ferraz de Siqueira
Nilma Gonçalves Lacerda

RESUMO - Literatura e Sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes. Este artigo, com enfoque preferencial nos pressupostos foucaultianos, volta-se para a análise dos sentidos construídos por um grupo de professores (as) na apropriação de livros literários que abordam a temática da gravidez na adolescência. Com a apreciação dos discursos dos(as) docentes foi possível perceber espaços de visibilidade e silenciamento, na preocupação hegemônica com a sexualidade adolescente e com o propósito primeiro de veicular a informação sobre a temática abordada. Concluímos que a apropriação do livro literário, como artefato cultural, necessita de proposições mais críticas num contexto de mudanças significativas, não apenas no arcabouço de idéias do campo educacional.

Palavras-chaves: Literatura para jovens. Educação. Sexualidade. Gravidez na adolescência.

ABSTRACT - Literature and Sexuality: visibility and silence in teachers appropriations. This paper, based on foucaultian concepts, focus in the analysis of the meanings constructed by a group of teachers in the appropriation of literary books that approach the issue of teenage pregnancy. From the appreciation of teachers' discourses, it was possible to perceive spaces of rarefaction and silence in the hegemonic concern about teenager's sexuality with the main purpose of transmitting information. We concluded that the appropriation of the literary book, as a cultural device, needs more critical proposals in the context of meaningful changes, not only limited to the framework of the educational field

Keywords: Literature for young people. Education. Sexuality. Teenage pregnancy.

Introdução

A literatura constitui dispositivo pedagógico bastante presente nas escolas, cuja trama discursiva é tecida por uma multiplicidade de relações, de instâncias e de sujeitos, dentre os quais merece destaque o (a) professor(a). Perceber os fios e nós dessa trama discursiva tornou-se um empreendimento desafiador na investigação que fizemos acerca dos significados construídos por docentes sobre a sexualidade e a educação, ao incorporarem à sua prática pedagógica o livro literário.

Como elemento dessa teia discursiva, podemos citar a “intencionalidade pedagógica” conferida aos livros paradidáticos² adotados pelas escolas, com a perspectiva de atender aos preceitos recomendados pelos PCN³; esses livros têm grande circulação na rede pública e privada dos estabelecimentos de ensino, aspecto detectado na fase exploratória da pesquisa⁴.

Diante deste acervo caracterizado por grande produção impressa, deslocamos nossa atenção para o/a docente, leitor (a) da obra em primeira instância e em quem normalmente recai a escolha e seleção dos títulos eleitos para adoção pelas turmas. Neste desdobramento surgiram as seguintes questões: como os(as) docentes conceberiam a construção da subjetividade do aluno, mediada pelo livro literário⁵? E como as noções sobre sexualidade e gênero contempladas nesses materiais seriam ressignificadas por eles e por elas?

Frente ao impasse de descobrir quais docentes estariam fazendo uso dos livros sobre a temática abordada, resolvemos *seguir o fio do livro*, isto é, encontrar tais docentes por meio das editoras. Essa empreitada nos ofereceu um panorama bem abrangente, pois obtivemos nove entrevistas em oito escolas, em bairros da Zona Sul, Zona Oeste, Zona Norte e Município de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. No entanto, deparamo-nos com um contexto em que apenas professores/as de Língua Portuguesa e/ou de Literatura faziam uso desses livros em suas aulas, inexistindo interlocução declarada entre docentes de outras disciplinas. As entrevistas foram feitas com um total de nove professores(as) – oito mulheres e um homem, com uma média de 15 anos de magistério e faixa etária média de 35 anos. O uso dos livros pelos(as) docentes entrevistados recaiu em três títulos, todos de autoria de Júlio Emílio Braz:

Aprendendo a viver narra a história de uma família que se une para enfrentar vários dilemas: a descoberta da soro positividade da mãe, contaminada pelo marido; a gravidez inesperada e prematura de uma das filhas e a rejeição e o preconceito da sociedade em geral.

Um sonho dentro de mim descreve a trajetória de uma jovem de dezessete anos que descobre, através do suicídio do namorado, sua contaminação pelo vírus da AIDS; a gravidez inesperada, neste enredo, conduz a uma sucessão de problemas enfrentados pela protagonista até o desfecho feliz com o nascimento de seu filho.

Anjos no aquário traz a história de Tina, grávida aos dezesseis anos, em que a rejeição de todos à sua volta faz com que o aborto surja como uma possibilidade veiculada na trama.

Este estudo foi norteado pelos Estudos Culturais com enfoque preferencial nos pressupostos foucaultianos. Fizemos interface com os campos da Literatura e da Educação, levando sempre em conta que seria necessário um recorte sobre sexualidade e sobre gênero no material pesquisado.

Os Estudos Culturais promovem um deslocamento epistemológico, ao nos fazerem pensar sobre os textos, distanciando-os da perspectiva de objetos de estudo, para redimensioná-los pelas formas subjetivas ou culturais em que possam aparecer. Silva (2004, p. 75) revela sua visão: “Mas o objeto último dos Estudos Culturais não é, em minha opinião, o texto, mas a vida subjetiva das formas sociais em cada momento de sua circulação, incluindo suas corporificações textuais.” Nessa perspectiva, o texto

[...] é apenas um *meio* no Estudo Cultural; estritamente um material bruto a partir do qual certas formas (por exemplo, da narrativa, da problemática ideológica, do modo de endereçamento, da posição do sujeito, etc.) podem ser abstraídas. (Silva, 2004, p. 75)

Por essa via, na historicidade sobre as práticas de leitura e seus significados, devemos contemplar as relações sociais e as redes de poder e saber, onde tanto os indivíduos quanto os bens simbólicos estão envolvidos por inúmeros dispositivos.

Entre os aspectos principais encontrados no estudo, ressaltamos a atribuição de significados unívocos sobre sexualidade e gravidez na adolescência, no uso feito dos livros pelos/as docentes. Os sentidos são fechados, calando-se o extravasamento da subjetividade dos/das jovens, uma vez que discursos e ações se dão dentro de um enquadramento que determina o que pode ser dito e o que deve ser interditado.

Neste artigo, iniciamos por discutir algumas categorias úteis para nossa análise, com atenção especial para a questão da apropriação, conforme discutida por Smolka (1988, 2000) e Chartier (1990, 2001). A seguir, problematizamos o uso do livro literário na abordagem escolar dos temas transversais, e mais especificamente da sexualidade e gravidez na adolescência, para então dar relevo aos significados construídos pelos (as) docentes na apropriação dos livros.

Apropriação: “uma categoria útil de análise”⁶

Optou-se por uma metodologia de base qualitativa para a realização deste estudo, onde pudéssemos perceber a produção de significados pelos sujeitos em suas ações pedagógicas, como também o envolvimento com os livros, na dinâmica do cotidiano escolar e suas respectivas representações.

No caso desta pesquisa, trabalhamos com a apropriação docente no uso dos livros literários sobre gravidez na adolescência, ou seja, trabalhamos com os sujeitos-leitores dos livros em primeira instância. Orlandi (2004, p. 58) nos

diz: “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos e o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem *sócio-históricas*”. A autora nos auxilia a pensar os docentes como sujeitos-leitores em seus processos de significação, não esquecendo a historicidade em que estamos inscritos, que inevitavelmente emerge nos discursos.

Ao pensar no conceito de apropriação para a análise das entrevistas dos/as professores/as que usaram os livros sobre gravidez na adolescência, buscamos referenciais na história cultural da leitura, suas práticas e significações. Enfocamos aqui o trabalho com a literatura para jovens como *prática discursiva* (Smolka, 1988 e 2000), explorando relações entre linguagem, educação e história cultural. A literatura aparece como instância especial para pensarmos sobre essas relações, uma vez que sintetiza possibilidades especificamente humanas, como a significação.

Nesta perspectiva, a produção de sentidos é ressaltada; ao analisar o termo, Smolka privilegia, por focar as *significações* da ação humana, os *sentidos* das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Com esse pressuposto, as práticas culturais, a leitura e a educação recebem uma perspectiva dinâmica e relacional nas interações, o que nos leva a concordar com Hébrard (apud Chartier, 2001, p. 37), quando diz: “colocando o acento sobre o ler mais do que sobre o livro, sobre a recepção mais do que sobre a posse, os pesquisadores demonstram amplamente que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas as maneiras de ler que aí se revelam”.

Práticas e significados revelam sua relação dialética, e atrelar o leitor ao texto como escritura hermética terminaria por menosprezar a multiplicidade que a linguagem oferece. Certeau (2004, p. 264) investe nessa discussão, destacando a maneira como a teoria da recepção e a crítica literária têm realizado importantes interlocuções com a história cultural da leitura, aumentando seus objetos e oferecendo subsídios para outras áreas do conhecimento: “ [...] ‘uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida’, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido.”

Neste mesmo sentido investe Chartier (1990, p. 26), ao destacar que a apropriação “tem por objetivo uma história social das interpretações remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. Ou ainda, apropriação “[...] permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção[...].” e serve para realçar a “[...] maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros” (Chartier, 1990, p. 136).

No trabalho de literatura na escola, deve-se possibilitar uma abordagem diferencial, devido à sua singularidade, uma vez que a literatura, como discurso

escrito, estabelece e registra características do discurso social, como também age de maneira dialógica possibilitando um espaço interdiscursivo, pois interage com outros interlocutores: “[...] criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece” (Smolka, 1988, p. 80). Nesse sentido, a apropriação inscreve seu lugar nas práticas socioculturais, onde o sujeito estabelece sua relação com o outro, seja objeto ou indivíduo (ou ambos), constituindo dialeticamente suas relações significativas.

Na possibilidade de observar aspectos sobre leitores, leituras e suas apropriações é importante perceber que a dinâmica do mercado de bens simbólicos não obedece a lógicas estruturalistas, e os desvios e imprecisões são movimentos usuais quando se trata deste aspecto. Desta maneira, a dificuldade em traçar os horizontes que leitores e leituras irão percorrer redimensiona nossas perspectivas, pois como nos diria Certeau: “[...] os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los” (Certeau, 2004, p. 270-271)

A literatura e os PCN's: fechando os significados

Em nosso estudo percebemos claramente que há um distanciamento entre os ensinamentos escolares e seus textos “lícitos” e as leituras “selvagens”, como denomina Chartier (1997), ao se referir às leituras feitas fora da escola, nos espaços não formais de educação. As leituras escolares revelam normalmente um caráter pedagógico e utilitarista, enfocando uma abordagem moral e ética. O domínio literário ainda é particularmente propício a investigações, e, na pluralidade de artefatos textuais, buscam-se os contextos de leituras e práticas, e o modo pelo qual repercutem na construção de sentidos.

Como parte desse corpo de questionamentos, temas como sexualidade e gênero tornam-se comumente recorrentes, por imposição institucional, determinação estimulada pelos PCNs ou pelo inevitável questionamento dos alunos(as) e também pela preocupação dos(as) professores(as). A visão de currículo como prática cultural e como prática de significação (Silva, 2003) remete-nos à busca de efeitos discursivos conferidos pelas políticas curriculares vigentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil: PCN, 1998), documento oficial distribuído em âmbito nacional, no volume que trata dos temas “pluralidade cultural” e “educação sexual”, situa na década de 1980 a demanda por trabalhos na área da sexualidade: “[...] devido à preocupação dos educadores com o crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens” (Brasil: PCN, 1998, v. 10, p. 111), apresentando assim a justificativa da inserção da temática “sexualidade” no currículo.

Nesse cenário, a escola assume o lugar desse dispositivo pedagógico não apenas como importante, mas como estratégico, na medida em que se constitui num local de expressão das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades⁷ e não um dispositivo neutro com eixo apenas na transmissão de conhecimentos (concebidos como fatos, como informação).

Esse referencial abre possibilidades para se compreender melhor a dificuldade da educação escolar, em especial dos(as) docentes, no tocante ao contato com o novo. A crença em uma possível essência constitutiva da subjetividade, que sustenta a representação identitária, permeia os discursos do currículo, pois encontra respaldo na hegemonia do saber dito científico, onde o lugar da incerteza e da dúvida é expurgado em detrimento da suposta racionalidade. A discussão pedagógica sobre sexualidade dos(as) jovens frequentemente tende a fixar os significados, naturalizando categorias que são construídas pela cultura, por relações de gênero e por parâmetros da idade ou da regionalidade, entre outros fatores. Assim, existe um descompasso entre o que nos ensinam as teorias de Freud e Foucault, por exemplo, respectivamente sobre o lugar do inconsciente e da contingência nas ações humanas, e as versões normativas da educação sexual praticadas na escola.

A escolarização da literatura infanto-juvenil provém desta perspectiva de educação moral, de civilidade e propagação do conhecimento ameadada pela instituição escolar, tornando-se um dos instrumentos pelo qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos; Zilberman discute a prioridade das motivações educativas sobre as literárias, durante o século XVII, na produção de textos para jovens, e recorre a Baumgarten para identificar sua origem: “O que chamamos de literatura juvenil ‘específica’, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos”. (Baumgärter apud Zilberman, 1981, p. 130). Com a expansão do mercado editorial, a ampliação da rede escolar e o crescimento das camadas alfabetizadas, acelera-se o processo civilizatório, e “[...] o ler transformou-se em instrumento de Ilustração e sinal de civilidade” (Zilberman, 1999, p. 138).

O estreito vínculo estabelecido entre a literatura e a escola abre lugar à discussão acerca do estabelecimento do leitor na escola como destinatário; assim as transformações no âmbito escolar no uso dos livros acabam por:

[...] criar uma distinção entre duas grandes funções a serem preenchidas pelos livros, que se concretizará, aos poucos, na criação de dois tipos de livros escolares: o livro didático e o paradidático ou de literatura infantil. (Batista et al., 2002, p. 44)

As peculiaridades nas atribuições e nos usos desses livros é que vão imprimir a configuração peculiar a cada um.

Bordini (2007, p. 35) observa:

há certamente dois tipos de literatura, sobrepostos aos dos gêneros conhecidos, como o romance, o conto, o poema, a peça teatral, a crônica, as memórias. De um lado, temos a literatura feita apenas para entreter, para passar o tempo sem ter de refletir ou sem ser abalado por emoções ou ideias. De outro, há a literatura que nos fornece modelos do mundo e do homem como eles são ou desejaríamos que fossem, que perturba crenças e ideias arraigadas, que comove, repugna, enleva, defende pontos de vista, mas permite incerteza e discordância.

A leitura de autores clássicos como Graciliano Ramos e Jean-Paul Sartre, em suas autobiografias, *Infância* e *As Palavras*, respectivamente, tornam claramente perceptível o conceito de literatura de entretenimento, fundamental à formação do leitor. Na mesma perspectiva das já mencionadas leituras selvagens, formulada por Chartier, as obras de entretenimento são leituras escolhidas livremente, com atenção aos objetivos alistados por Bordini. Essa produção, que o(a) jovem busca espontaneamente em função da atenção a esquemas facilmente reconhecíveis, com lugares ficcionais previamente marcados, vem sendo apropriada pela escola com objetivos pedagógicos, levando, inclusive, à equivocada denominação de livros paradidáticos, na medida em que são utilizados, tanto quanto esses, para a disseminação de ensinamentos em complementação ao material didático convencional.

Conforme aponta Lacerda (1998, p. 71) “A essencial gratuidade da leitura tem-se encontrado ameaçada pelo casamento, às vezes espúrio, às vezes muito bem-sucedido, de leitura literária e escola.” Como mediadora entre livro e criança, livro e jovem, a escola é responsável, de um lado, pelo acesso de muito leitor ao livro, mas pode, por vezes, transformar a experiência da leitura literária em mero ato pedagógico e, mesmo, como se pode verificar nas duas últimas décadas, interferir no mercado editorial, sugerindo e solicitando publicações que atendam a determinados temas de seu interesse.

A partir desse quadro, o currículo das escolas brasileiras, que passou a ser pensado de modo a discutir as estratégias de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST, AIDS) e contracepção, passa a contar com obras literárias de entretenimento entre seus recursos pedagógicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocaram a sexualidade como tema transversal, a ser trabalhado ao longo de todos os ciclos de escolarização, cabendo às instituições escolares discuti-la de uma forma mais ampla, em todas as disciplinas. A inserção da temática nos PCNs foi justificada em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV. Essa política dá lugar a “[...] outros e variados textos”[...] os quais “[...] movimentam, enfim, toda uma indústria cultural[...]” (Silva, 2003, p. 11): normas, livros, processos de formação docente, etc. Nesse processo, os desconfortos são inúmeros, como o que se refere a decidir a quem cabe arbitrar sobre esse assunto.

Nesta encruzilhada, entre a demanda político institucional e os protocolos e a leitura oriundos da clientela, os(as) docentes fazem, muitas vezes, opções que se caracterizam pela ação meramente *pedagógica*. Para essa escolha, costuma acontecer também uma adequação ao gosto dos alunos, constituindo-se quase lugar comum o questionamento, após a leitura: “Vocês gostaram do livro?”. Com a resposta afirmativa, ressaltada a incorporação de atributos de verossimilhança com a realidade, vistos como extremamente positivos, o(a) docente acalenta a certeza de um investimento pedagógico bem sucedido.

A professora Karla⁸, que é regente de duas escolas da rede particular e professora em escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, à nossa pergunta sobre os motivos que a levam a incorporar os livros literários na escola, responde:

K - Bom... Primeiro, *porque o livro paradidático faz parte do currículo... né? O PCN, ele sugere, né... Ele não exige, mas ele sugere abordagem de vários tipos de temas ... de vários tipos e leitura, e o livro paradidático, ele facilita é... A comunicação, acho que facilita a comunicação visual, escrita e oral, também entre aluno e um mundo que de repente ele não tem acesso*; então além de ser um critério do currículo, eu achei que era um veículo que eu atingiria o meu aluno a ler, porque hoje em dia *as crianças não gostam de ler*, então seria uma forma de atingi-los, com o livro paradidático, sempre prestando atenção nos temas, nos tipos de histórias, *de acordo com a faixa etária*, de acordo com o que eles gostam de ouvir... É... Dentro daquilo que eles... Da realidade deles... Pra que eles tenham acesso a outro mundo, que não só aquele que ele vive.

Ao mesmo tempo em que essa docente enuncia: *o livro paradidático faz parte do currículo*, circunscreve-o como artefato pedagógico inscrito no espaço escolar. Pensa nele *para comunicar*, buscando uma aproximação com os/as alunos/as. Quando Karla afirma: *as crianças não gostam de ler*, pressupõe um tipo de literatura, com parâmetros estabelecidos por sua escolha, dentro de protocolos oriundos do cânone escolar. Mas que tipo de leitura os/as jovens fariam? Que mundo Karla quer oferecer a eles/as? Silenciam-se outras vozes, a significação ficou circunscrita àquela atribuída pela docente, que por sua escolha, interlocução e mediação, oferece um único sentido para ser seguido. A incorporação dos livros por exigências educacionais, mesmo que tragam como corpo do enredo temas atuais e vinculados à realidade, como os(as) docentes privilegiam, não assegura que haverá interesse unânime na turma, uma vez que a escolha geralmente é *a do(a) docente*, não dos (as) alunos (as).

Diante das afirmações de Karla, podemos perceber que a escola, como espaço de práticas pedagógicas que viabilizam a ação de mecanismos que criam e recriam formas diversas de relações de poder, é diariamente perpassada pelas sutilezas que a linguagem institui, naturalizando lugares e posicionamentos.

Mara, professora da rede municipal e estadual, reafirma seus critérios de escolha, baseada nos dispositivos pedagógicos e investindo em preocupa-

ções moralizantes, aspecto de que a literatura usada pela escola não poderia desobrigar-se:

Entrevistadora – Por que o grande clímax? (Quando a professora argumenta sobre a necessidade de fazer suspense sobre o enredo do livro adotado.)

Mara – É... olha só... pra mim ... assim porque eu quero justamente que [...] como *susto*, quero dar um susto neles....entendeu ... e se eu for falar que o livro já traz, que é a história de um menino que tá com AIDS...eu não quero antecipar nada... eu quero que eles descubram isso, entendeu, porque eu acho... que eles descobrem isso e ficam *chocados*, que no início tem o namoro, aquele namorico, aquela coisa toda...fala até ali do livro, engraçado ... no momento que eles estão transando, mas de uma outra maneira ...metafórico, né ...então aí, através de poemas, né...então aí quando eles entram na história, né, porque ali é o primeiro momento, mas quando eles entram na história e descobrem, aí pronto! É o “bum” pra eles, né... “Poxa, ele tá com AIDS e ela engravidou, professora, e aí ela tá naquele *desespero*, coitada dela... como é que vai ser... *que sofrimento*... né?” Aí eles vão naquele envolvimento, aí e eu começo, porque pra eles *a questão da doença*... mas eles falam somente da *dor dela*, mas da parte assim...é ...é... da dor sentimental...seria assim ..emocional... né, aquela questão, eles não vêem do corpo... da doença... fica em segundo plano... pra eles...

A identificação dos alunos com o personagem, preferencialmente com *o sofrimento*, revela a preocupação docente em oferecer uma narrativa que possibilite a identificação dos/as alunos/as com os personagens, e ofereça uma realidade pré-determinada. O que é colocado pela professora como critério qualificador abrange a premissa dos/as alunos/as se identificaram com os personagens, mas notamos que a identificação referida foi realizada pela professora em primeiro plano. As deixas apresentadas pela professora em relação ao sofrimento do personagem, através do susto e do medo, direcionam a identificação feita pelos alunos/as:

“[...]Poxa ele tá com AIDS e ela engravidou, professora, e aí ela tá naquele *desespero*, coitada dela... como é que vai ser ... *que sofrimento*... né?”.

O exercício da sexualidade é vinculado ao sofrimento, à culpa, à vulnerabilidade da vida frente a uma doença, em suma, ao medo.

Neste ponto, parece importante introduzir a noção de biopoder, desenvolvida por Foucault. Trata-se de um tipo de controle social, que consolida-se no decorrer do século XIX, sendo marcado por um forte investimento político na vida em geral, onde o controle da sexualidade é fundamental. Segundo Foucault (1988), o sexo seria colocado como foco da disputa política, devido à sua articulação com a disciplina do corpo, havendo o favorecimento do exercício de micropoderes, ocasionando a regulação das populações.

A preocupação com a análise da sexualidade transformou-se na abertura para o controle do indivíduo, possibilitando o acesso à vida do corpo e da espécie, consolidando o exercício do *biopoder* sobre a população. Salientamos

os quatro grandes conjuntos estratégicos que, a partir do século XVIII, instituíam dispositivos de saber e de poder a respeito do sexo: a “[...] histerização do corpo feminino [...]”, a “[...] pedagogização do sexo da criança[...]”, a “[...] socialização das condutas de procriação[...]” e a “[...] psiquiatrização do prazer perverso.” (Foucault, 1988, p. 99-100).

Estes grandes conjuntos estratégicos revelam o interesse em esmiuçar a sexualidade, como nos sinaliza Foucault:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (1988, p. 100)

Escapando da instituição eclesiástica, a nova tecnologia do sexo vem a se desenvolver, desdobrando-se num tripé, constituído pela medicina, pedagogia e demografia: a medicina se preocupando com a fisiologia própria das mulheres, a pedagogia tendo por objetivo a sexualidade específica da criança e a demografia voltando-se para a regulação espontânea ou planejada dos nascimentos. O biopoder detém-se na ordenação da instituição médica, na exigência da normalidade e no problema da vida e da doença; um dos desdobramentos disto sendo a separação da medicina do sexo da medicina geral do corpo.

Contextos e discursividade nas apropriações docentes: espaços de silenciamento e visibilidade

A gravidez na adolescência, fato amplamente discutido, longe de representar um acontecimento novo, esteve sempre presente na história da humanidade, mas oriunda da preocupação com a análise da sexualidade, tal fato recebeu enfoque na abertura para o controle do indivíduo, possibilitando o acesso à vida do corpo e da espécie, consolidando o exercício do *biopoder* sobre a população. (Foucault, 1979)

Ao investigar as apropriações docentes, optamos por dar lugar também aos espaços silenciados, entendidos como lacunas no plano discursivo, rupturas que se apresentam por sua inexistência ou rarefação.

Por esta via Foucault (2006, p. 70) nos diz:

[...] a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não da generosidade contínua do sentido e não monarquia do significante.

Os espaços discursivos apresentam esta rarefação descrita por Foucault. Nas descontinuidades podemos estabelecer olhares privilegiados, vislumbrando no jogo entre a passividade e a atividade, “visibilidades e silenciamentos”, os fios e possíveis nós da trama discursiva.

Questionar as lacunas do discurso possibilita criar espaços para incitar as multiplicações de representações sociais, como também descortinar mecanismos de dominação simbólica, maneiras de compreender a efetiva apropriação dos símbolos pela conjugação de relações de sentido e de poder. Segundo Heilborn (1998) e Brandão; Heilborn (2006), o aumento da incidência da gravidez na adolescência vem apontando para a importância de se desnaturalizar o problema e buscar outros aspectos para sua compreensão. Em um artigo intitulado: “O mal-estar brasileiro não é responsabilidade das meninas pobres”⁹, Maria Luiza Heilborn destaca a mistificação do fenômeno da gravidez na adolescência por alguns segmentos da “grande imprensa” em um “esquema intelectual viciado”, atribuindo às jovens mães das grandes metrópoles parcela de culpabilidade no tocante ao aumento dos índices de criminalidade. A autora sinaliza para a “armadilha que volta e meia reaparece travestida de preocupação com a infância pobre”, em que articulistas da “grande imprensa” fazem correlações superficiais e infundadas entre a gravidez adolescente, associando-a ao despreparo juvenil diante da maternidade, à evasão escolar e assim ao índice de menores infratores, no desdobramento de uma ausência de planejamento familiar adequado.

Tais aspectos transparecem no discurso da professora Eloísa, regente da escola particular da zona oeste: perguntada se houve questionamento sobre sexualidade nas aulas em que trabalhava com o livro, revela que, *por coincidência*, nesse período havia uma aluna grávida na turma de oitava série, “apesar de não ser adolescente, ser mais velha: dezoito anos”. A princípio, a aluna teria ficado “constrangida com o tema” (referindo-se a uma “prova” que constava de redação dissertativa sobre livro abordando a gravidez na adolescência) e “de certa forma também deixou o restante da turma pouco à vontade com o assunto”. Ela comenta sua interação com a aluna, frente ao trabalho entregue:

E – Ela apontou a vida dela mesmo... ela não falou de nada que estava sendo pedido na redação ...

Entrevistadora – Você já sabia dessa história? (A aluna conta sua própria história na redação).

E – Já... Não, os alunos tinham me contado...

Entrevistadora – Então ela está formalizando a história pra você...

E – É! Ih, quando eu pedi que ela retirasse um trecho na prova de gramática, que comprovasse que a personagem dos Anjos no Aquário, que ela usava o diário, como uma forma de ser um amigo, de contar os medos e as decepções dela, o fragmento que ela tirou foi: “*Estou morrendo de medo*”, então é uma identificação dela, com a personagem, ela já identificou, tanto que ela veio me perguntar: “*pôxa, você escolheu esse livro só por que eu tava grávida?*”. Eu disse: “não, como eu ia adivinhar isso no começo do ano?” E não fui eu que escolhi o livro, uma lista já

estava preparada quando comecei a trabalhar com Literatura, até então, seria somente redação. Ai ela ficou um pouco constrangida...

Fica evidenciado neste excerto que a aluna usa o instrumento de avaliação para se colocar, investindo na possibilidade de abertura e diálogo com a professora. Na falta de espaço para a discussão que contemple o prazer, a incerteza, a dúvida, o silenciamento da singularidade do sujeito é relegado. A oportunidade de aproximação entre a professora e a aluna foi negligenciada, o silêncio da diversidade invade a sala de aula e acaba amordaçado.

Quando questionamos o lugar da dúvida, vislumbramos de forma antagônica o lugar da verdade, ou nos termos foucaultianos, o “[...] regime de verdade [...]”, pois “Não se trata de liberar a verdade de todo sistema de poder [...], mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia [...] no interior das quais ela funciona no momento” (Foucault, 1979, p. 14). Assim, o imperativo pedagógico pode pressupor um estreitamento no campo de discussão e do diálogo e como consequência o silenciamento de outras vozes, resultando na reprodução de discursos hegemônicos.

Mara, professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro, credita valor ao conhecimento, no sentido mais efêmero de sua concepção, talvez como um efeito colateral da assim chamada pós-modernidade: a necessidade da rapidez, de não cansar, não se estender demais...

Entrevistadora-O que você acha sobre esses livros? Qual você mais gosta?

Mara - Esse, Um sonho dentro de mim...

Entrevistadora – Por quê?

Mara – Olha são vários os... fora a temática, é uma temática boa... E ele não vem falando... *até no ato sexu...* é... a transa ali vem em metáforas, mas dá pra ver tudo... e outra coisa... o preço... porque pra adolescente... ele é bem fininho... e *eles lêem rapidinho* assim, eles se apaixonam pelo livro, então é um livro, não é um livro que eu tenha que esperar duas, três semanas pra eu poder... eu posso passar hoje e daqui a ... semana que vem já posso começar a trabalhar o livro, entendeu?... porque eles não vão poder falar, “ ah, professora, eu não tive tempo de ler”... entendeu? Porque você tem que trabalhar com isso também, né?

Assim o discurso da professora foi aquele que atenderia à sua intenção pedagógica de valorizar a transmissão de conhecimentos objetivos, silenciando a singularidade. Aqui, devemos lembrar que o discurso, na visão foucaultiana, não apenas representa, mas também constitui os objetos dos quais fala:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2007, p. 32)

As interdições aparecem de forma acentuada pela regularidade através da qual o discurso da inteligibilidade é incorporado aos discursos docentes; o aspecto da aprendizagem acerca de determinado conteúdo programático se sobrepõe às outras especificidades que o discurso literário poderia oferecer. Outra preocupação está na interdição das palavras, silenciando a palavra proibida e colocando sob foco a dificuldade docente com os discursos interditados, o que nos remete ao argumento de Foucault (2006, p. 67):

As interdições não têm a mesma forma e não interferem do mesmo modo no discurso literário e no da medicina, no da psiquiatria e no da direção de consciência. E, inversamente, essas diferentes regularidades discursivas não reforçam, não contornam ou não deslocam os interditos da mesma maneira.

Concordamos com o filósofo, na medida em que campos discursivos distintos recebem tratamento diferenciado. A autonomia do indivíduo em vivenciar o prazer sexual esbarra na disciplinarização da sexualidade e na explosão discursiva sobre seus perigos; o discurso sobre a sexualidade dos(as) jovens vem acompanhado de alertas, para que dela desfrutem buscando unir prazer e precaução quanto às consequências indesejadas do sexo. Diversos autores associam a gravidez na adolescência a uma gama heterogênea de fatores: dos eventuais riscos à saúde aos prejuízos sociais para as jovens que engravidam precocemente. A expectativa sobre a participação dos jovens na contemporaneidade reflete perspectivas de contornos hegemônicos; Peres e Heilborn (2006, p. 1411) argumentam que essa percepção:

[...] preconiza uma escolarização prolongada, um controle contraceptivo adequado privilegia a constituição de uma família. Espera-se que os jovens cumpram trajetórias ideais e obedeçam a etapas pré-determinadas, como a conclusão dos estudos e a inserção no trabalho.

Trabalho e reprodução são marcadores do que se pode chamar de “vida adulta”; a juventude seria o período eleito pela sociedade, como rito de passagem, para a preparação em assumir as responsabilidades futuras. Estes marcadores sociais estão presentes nos discursos que reforçam uma identidade sexual comportada, “normal” e hegemônica. Nesse aspecto a escola tem um papel difícil e conflituoso: “Ela precisa se equilibrar sobre um fio tênue: de um

lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente contê-la [...]”, nos diz Louro (2001, p. 26).

A escola é uma das instituições nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade através de tecnologias do sexo, onde os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados. Como afirma Louro (2001, p. 27), [...] a escola é uma entre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação várias tecnologias de governo”. Para relacionarmos com clareza as interlocuções que ganham relevo neste artigo, cabe esclarecer que o sentido usado do termo “sexualidade” é aquele proposto por Foucault, onde se observa a relação ao corpo e seus prazeres, vinculados aos comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente representadas e modeladas:

A sexualidade é um correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente que é a *scientia sexualis*. As características fundamentais dessa sexualidade não traduzem uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem às exigências funcionais de um discurso que deve produzir a verdade. (Foucault, 1988, p. 67).

Esses processos prosseguem e se complementam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno exercidas pelos sujeitos sobre si próprios, havendo um investimento continuado e produtivo dessas tecnologias na determinação de suas formas de ser ou *jeitos de viver* sua sexualidade e seu gênero.

Assim, a gravidez não pode ser vista como uma realidade biológica imutável, mas antes como parte de um processo social e cultural. Transformações sociais fizeram surgir novas imagens de mulher, de juventude e de infância que contribuem para o adiamento da idade socialmente desejável e aceitável para a primeira gravidez. Com repercussão em várias instâncias, essas modificações estabelecem novos paradigmas, e a gravidez passa a ser associada para além dos marcos de risco de saúde, risco social e problema demográfico. Entretanto, esses avanços se dão principalmente no âmbito acadêmico; é possível perceber que o tema repercute de forma estereotipada e reducionista em manchetes nos jornais, na maior parte das novelas, nas revistas (principalmente as femininas) e também na literatura infanto-juvenil que circula nas escolas.

Considerações Finais

Ao darmos ênfase aos silenciamentos nas apropriações docentes dos livros que abordam a gravidez na adolescência, investimos em um recorte preferencial, tendo consciência de que outros aspectos certamente poderiam ser revelados por outros pesquisadores (as); sobretudo, estávamos conscientes de que os (as) docentes, sujeitos de nossa pesquisa, em suas falas, posturas,

maneiras de agir e interagir com as questões da entrevista não eram objetos estáticos sob a lâmina do microscópio, mas seres humanos, que como a entrevistadora, carregam um rol de ambiguidades.

No caso do nosso estudo, o foco recaiu sobre a apropriação docente. Entretanto, os livros pesquisados e os(as) alunos(as) não foram meros(as) coadjuvantes, mas elementos preponderantes nesta trama complexa que é a busca dos significados, na pesquisa qualitativa. Os discursos sobre a sexualidade, conforme nos sinaliza o pensamento foucaultiano, trazem à baila os elos entre a sexualidade, a subjetividade e a verdade. As apropriações docentes no uso dos livros literários que abordam a temática da gravidez na adolescência recebem este investimento, no sentido de que os significados produzidos pelos(as) docentes buscam a visibilidade da sexualidade juvenil através do aparato pedagógico, invariavelmente atrelados a regimes discursivos imbricados na produção de regimes de verdade.

A literatura, neste sentido, é percebida apenas como “ferramenta” de trabalho, deixando em segundo plano o aspecto da fruição, conforme discutido por Barthes (2006), limitando a literatura na instituição escolar à sua função pedagógica, vinculada, por sua vez, à estrutura curricular. Esta incorporação transparece fundamentada na profusão discursiva atravessada pelo senso comum, onde o patrimônio literário acaba circunscrito a uma urgência de realidade e contemporaneidade que deve ser relativizada, diante do aparato de “saber-poder” já descrito por Foucault.

Neste aspecto o território da diversidade é constrangido por um conjunto de dispositivos que não incorporam as leituras democráticas e singulares, e investem na perspectiva da veiculação de um sentido potencialmente único. Os saberes intercambiáveis imprescindíveis à dinâmica da interdisciplinaridade preceituada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e emergentes na discussão educacional contemporânea, aparecem em significações extremamente rarefeitas, sob o efeito colateral de eventuais determinações da estrutura escolar na busca de visibilidade e de resultados mensuráveis em vinculação direta com a normatividade pedagógica.

Com a impossibilidade de aventar aspectos que desestabilizem os campos de saber, inseridos em nossa cultura impregnada pela “*scientia sexualis*”, como discutido por Foucault (1988), as mediações e desdobramentos no trabalho com o livro deságuam em discursos de normatividade e, desta maneira, as significações com a possibilidade da descoberta, do inusitado ou de uma sexualidade desviante dos preceitos da moralidade cristã que transparecessem, poderiam abalar os alicerces de uma estrutura em que o desejo e o prazer esbarram em portas fechadas.

A apropriação do livro literário, como artefato cultural, necessita de proposições mais críticas num contexto de mudanças significativas, não apenas no arcabouço de idéias do campo educacional, mas buscando oferecer maior visibilidade sobre horizontes de pensamento que vislumbrem contornos diferenci-

ados dos que nos são geralmente impostos, na inauguração de possíveis significados singulares. Entretanto, foi importante perceber que apesar dos entraves de um mecanismo educacional ensimesmado, os (as) docentes incorporaram, ainda que na perspectiva de suas subjetivações pessoais e profissionais, uma discussão que poderia ser excluída.

Finalizamos argumentando que não nos cabe qualquer avaliação para além dos eventos discursivos sobre os quais nos detivemos neste trabalho: a multiplicação dos efeitos nas práticas e nas subjetividades são elementos imponderáveis, como é a *natureza humana*.

Recebido em março de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Notas

- 1 Versão modificada do trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped sob o título: Sexualidade na Escola Mediada Pela Literatura: Apropriações Docentes
- 2 Para Munakata (1997, apud Melo, 2006) o termo *paradidático* é tipicamente brasileiro, advindo provavelmente do campo editorial. Melo (2006, p. 119) acrescenta: “Se o termo pode ser uma construção editorial recente, [...], livros de leitura contando narrativas ficcionais com o objetivo de ensinar conteúdos curriculares não o são, na história do livro para leitura das crianças na escola.”
- 3 Parâmetros Curriculares Nacionais. (Brasil, 1997)
- 4 Foi feito levantamento bibliográfico na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro (FNLIJ) – seção brasileira do International Board on Books for Young People (IBBY), em busca por títulos referentes à gravidez na adolescência.
- 5 As considerações acerca da literariedade nas obras de ficção adotadas pelas escolas são um aspecto bastante controverso, no entanto concordamos com Barthes (1979) quando nos diz: “Entendo por *literatura* não um corpo ou sequência de obras, nem mesmo um setor ou comércio de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática; a prática de escrever.” (p. 16-17).
- 6 Paráfrase do título do artigo de Joan Scott. (1995): *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*.
- 7 A “identidade” aqui referida é *identidade cultural*. Segundo Silva (2000), “de acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo discursivo” (Silva, 2000, p. 69). Sexo, gênero, sexualidade, raça, etnia, nacionalidade, classe, religião, geração, etc. são exemplos de identidades culturais.
- 8 Todos os nomes dos entrevistados são fictícios; mantivemos nas transcrições as falas em correlação com a oralidade.
- 9 Disponível em: www.clam.org.br acesso em 15/04/2007.

Referências

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1979. P.16-17
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE Karina. **Livros escolares de leitura**: uma morfologia (1866-1956). Revista Brasileira de Educação, nº 20, ANPED, 2002. P. 27-47.
- BORDINI, Maria da Glória. **A Perspectiva da Educação: leitores relutantes, professores resistentes**. Salto Para o Futuro: boletim, Rio de Janeiro, n. 11, p. 32-37, 2007. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/dtp/070625_temaspolemicos.doc. Acesso em 07. Set. 2006.
- BRANDÃO, Elaine Reis; HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e Gravidez na Adolescência Entre Jovens de Camadas Médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: v. 22, n. 7, 2006. P. 1421-1430. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 set. 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, SEF, 1998. P. 111-115.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Anjos no Aquário**. São Paulo: Atual, 1992.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Aprendendo a Viver**. São Paulo: Saraiva 2000.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Um Sonho Dentro de Mim**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P. 263-264.
- CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro**: do leitor ao navegador. São Paulo, SP: UNESP, 1997. P. 103-104
- CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. P. 26-139
- CHARTIER, Roger. Do livro a leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. 2. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001. P. 77-105.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 13. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006. P. 67-70
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. P. 31-33.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. São Paulo, SP: GRAAL, 1988. P. 88-149
- FOUCAULT, **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, RJ: GRAAL, 1979. P.14-22.
- HEILBORN, Maria Luiza. O Ultra-som de uma “Tragédia” Nacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p.1, fev. 2005.
- HEILBORN, Maria Luiza et al. **Gravidez na Adolescência**: considerações preliminares sobre as dimensões culturais de um problema social. In: SEMINÁRIO GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA, 1998, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CEPIA/IPEA, 1998. P. 23-32.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. A Literatura Infantil e Juvenil nos Anos 90. In: SERRA, Elizabeth D’Angelo (Org.) **30 Anos de Literatura Para Crianças e Jovens**: algumas leituras. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1998. P. 59-74.

- LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guaciara Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 7-34.
- PERES, Simone Ouwinha; HEILBORN, Maria Luiza. Cogitação e Prática do Aborto Entre Jovens em Contexto de Interdição Legal: o avesso da gravidez na adolescência. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: 2006. P. 1114-1115. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 set. 2006.
- MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estudo de uma Coleção Paradidática de Língua Portuguesa. In: FERREIRA, Sandra de Almeida. **Livros, Catálogos, Revistas e Sites Para o Universo Escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. P. 115-136.
- ORLANDI, Eni.Pulcinelli O Inteligível, o Interpretável e o Compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP: Ática, 2004. P. 58-77.
- SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo Como Prática de Significação. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O Currículo Como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 7-29.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais ?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P. 72-84
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 69-80.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez, 1988. P. 80-86.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (Im) próprio e o (Im) pertinente na Apropriação das Práticas Sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, 2000. P. 27-30. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 de mar. 2007.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária**: o Jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, P.17-58.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e ensino. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 8, mar. 1981. P. 119-144.

Andréa Costa da Silva é professora e orientadora educacional, mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde (NUTES/UFRJ) e doutoranda do mesmo programa. Atua há vinte e cinco anos no magistério público, desde 1996 em instituição federal do Ministério da Aeronáutica.

E-mail: acostadasilva@gmail.com

Vera Helena Ferraz de Siqueira é psicóloga (UT/Austin), mestre em Tecnologia Educacional (INPE/SP) e doutora pela Universidade de Columbia, NY. É professora associada no NUTES/UFRJ e participa do Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências e Saúde do NUTES/UFRJ.

E-mail: verahfs@yahoo.com.br

Nilma Lacerda é doutora em Letras pela UFRJ, com pós-doutorado em História Cultural pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Escritora, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Autora de Manual de tapeçaria e Pena de Ganso, desenvolve um Diário de navegação da palavra escrita na América Latina.

E-mail: nilmalacerda@hotmail.com



O Adolescente e suas Escolhas

Bela Malvina Szajdenfisz
Maria da Gloria Sadala

RESUMO – O Adolescente e suas Escolhas. O presente artigo incide sobre os processos de escolha na adolescência, baseando-se principalmente na teoria psicanalítica. Evidencia a importância do tema para o campo da educação, uma vez que as escolhas do adolescente são determinantes para as posições assumidas, posteriormente, como adulto. Além da incursão histórica sobre o tema, o artigo apresenta a concepção de adolescência para a psicanálise, utilizando as formulações sobre o sujeito do desejo e as operações de alienação e separação para analisar os processos de escolha, contrapondo a proposta psicanalítica às imposições do capitalismo com seu consumo desenfreado da imagem.

Palavras-chaves: **Adolescência. Psicanálise. Escolha.**

ABSTRACT – The Adolescent and his Choices. This article focuses on the procedures of choice in adolescence, based primarily on psychoanalytic theory. Highlights the importance of the theme for the field of education, since the choices of adolescents are crucial for the positions taken thereafter as adults. Besides the historic raid on the subject, the article presents the conception of adolescence to psychoanalysis, using the formulations on the subject of desire and the operations of alienation and separation to analyze the processes of choice, opposing the psychoanalytic proposal to the impositions of capitalism with its unbridled use of the image.

Keywords: **Adolescence. Psychoanalysis. Choice.**

Uma análise a respeito do adolescente e de suas escolhas é tarefa desafiadora dada a amplitude e a complexidade do tema, envolvendo questões referentes à educação, história, psicologia e psicanálise. Considerando relevante tal desafio, as autoras apresentam este estudo psicanalítico que ressalta a importância das escolhas na adolescência, especialmente aquelas relacionadas à sexualidade e ao campo profissional, uma vez que são decisivas nas posições assumidas, posteriormente, na vida adulta. Assim, para que os educadores cumpram seu papel de formação, é importante conhecer e refletir sobre o processo de escolha na adolescência.

A adolescência é decorrência da criação da moderna noção de família e de infância, uma invenção que, na cultura ocidental, firma-se efetivamente somente no século XX, quando também se dá a descoberta revolucionária de Sigmund Freud com a inscrição da psicanálise como ciência do inconsciente.

Embora seja uma categoria considerada recente, já na Grécia Antiga, século V a.C., o adolescente era colocado no centro do discurso sendo nomeado *eфеbo*, palavra de origem grega, *ἄρσενος*, que significa *homem moço*. Naquela época, a iniciação sexual desses jovens era responsabilidade de seus mestres, que os introduzia pela via da feminilidade. Esses rapazes eram submetidos a experiências eróticas com mais velhos que os raptavam para serem seus amantes, a exemplo do rapto de Crisipo, retratado por Sófocles no mito de Édipo.

O termo *adolescens*, de origem latina, foi utilizado pela primeira vez nos escritos de Plauto, no século II a.C. e somente no final do século XIII iniciou sua circulação na sociedade. Designava o período em que se instalava a educação de jovens entre 14 e 21 anos, calcada numa ética política. A infância e a adolescência não eram delimitadas como categorias específicas naquele momento.

Philippe Ariès (1981) coloca a categoria adolescente como um momento de vida situado historicamente, nem sempre entendido e conduzido da mesma maneira através do tempo e das diferentes culturas. De acordo com esse historiador, na Idade Média há uma ausência de reconhecimento da infância e da adolescência. Naquela época, aos seis anos, a criança saía da infância e, assim que tinha condições de viver sem o auxílio constante da mãe ou ama, passava a viver no mundo adulto como aprendiz de ofício. Impunha-se à criança e ao jovem uma exigência de trabalho.

Até o século XVIII não havia lugar para a adolescência, sendo a mesma confundida com a infância. Transitava-se da infância para a idade adulta, sem que houvesse uma passagem, a não ser através de ritos, de cerimônias religiosas, com um ritual específico e poder misterioso de presentificar o laço entre os humanos e a divindade adorada.

No passado, em algumas culturas, a primeira cerimônia de iniciação era uma apresentação do recém-nascido a seus antecedentes diretos, sendo reconhecido como parte da linhagem ancestral. Essa cerimônia era praticada dentro do próprio ambiente familiar, logo após o nascimento da criança. Alguns anos mais tarde o jovem passava por outra cerimônia similar, a da adolescência.

Vemos, ainda hoje, algumas culturas nas quais o jovem se insere numa ordem social, através de um rito de passagem, assumindo responsabilidades do novo ciclo de vida. Entre os indígenas que hoje vivem no Brasil presentificam-se, por exemplo, ritos de passagem da infância ao mundo adulto em que jovens se submetem às exigências culturais vigentes, marcados muitas vezes por sacrifícios corporais.

As religiões também comungam dessa prática. No judaísmo, por exemplo, por questões principalmente de tradição religiosa é feita a circuncisão no menino, aos oito dias de nascido, como sinal de aliança com Deus, Abraão e seus descendentes. Esse é um rito de inserção no judaísmo, prática obrigatória pelas leis dadas a Moisés como condição de pertencimento à cultura judaica.

O termo circuncisão, derivado das palavras latinas *circum* e *cisione*, significa literalmente, *cortar ao redor*, o que nos remete ao significante da psicanálise nomeado como castração. Podemos, no entanto, pensar a circuncisão, no que se refere ao rito de inserção no mundo da cultura, como uma representação da saída da criança da diade mãe-filho.

Como uma segunda entrada na cultura judaica, o jovem, ao atingir a puberdade, perpetua o seu ingresso no mundo dos adultos através de um ritual religioso obrigatório para os meninos. Ao submeter-se a essa cerimônia - o *bar mitzvah* - o jovem é lançado na vida cultural e espiritual judaicas. Esse momento exige uma preparação intensa de aproximadamente um ano, para a leitura e domínio da *Torah*, livro sagrado, culminando com uma cerimônia religiosa quase sempre realizada no *shabat*, dia sagrado judaico. Ao recitarem textos da Bíblia, seguem-se prescrições feitas pelos rabinos e esses jovens passam a ser reconhecidos pela religião como pessoas preparadas para a vida adulta.

Na prática das comunidades judaicas é a idade cronológica - 13 anos - que determina a maioridade para a vida religiosa e para certas obrigações congregacionais e rituais.

Como sinal dos tempos, as mulheres judaicas conquistaram em época recente seu espaço no mundo talmúdico e já podem optar pelo *bat mitzvah*, cerimônia idêntica à realizada com o jovem adolescente, sendo que esta é optativa. Sua maioridade se vê inscrita na vida religiosa um ano a menos, ou seja, aos 12 anos de idade, por se supor que o amadurecimento na menina ocorre mais precocemente.

Na Igreja Católica temos a crisma como uma confirmação do batismo, constituindo um dos sete sacramentos. Esse segundo momento, no entanto, é opcional e deve ser realizado a partir dos 15 anos, quando se dá a entrada do jovem na maturidade. É uma cerimônia cuja preparação é feita em um ou dois anos e culmina com a bênção do padre ou bispo, num ato religioso, em que há a unção com óleo sagrado, símbolo da purificação da alma com vistas a prepará-lo para maior compreensão dessa doutrina religiosa.

Podemos pensar o quanto a religião, de maneira geral, entra na vida pessoal do ser humano, afastando-o das parcelas indesejáveis da realidade e destituindo-o dos seus desejos. Nas situações ritualísticas apresentadas, o sujeito,

muitas vezes, não se faz presente. Em se tratando de sujeito do inconsciente, não é possível a adolescência ser marcada cronologicamente como nos ritos iniciáticos ou de passagem.

Alberti (1996) sinaliza que o rito tem por função sustentar para o sujeito o próprio recálque, o que permite preparar o adolescente para participar do sistema social, comunitário e civilizatório. Podemos ainda observar nos ritos uma especularização do sujeito em relação aos ideais da cultura. Geralmente organizados em grupo, os ritos se processam de forma semelhante em relação aos anteriores, com regras e etapas que se repetem e com uma eficácia simbólica que leva a uma nova identificação com um significante mestre.

Um segundo aspecto cultural que atravessa os tempos e se inscreve no contemporâneo de uma forma contundente, a ponto de não podermos ignorá-lo, são as tatuagens. Com frequência encontramos sujeitos mapeados, cada um com suas histórias marcadas no corpo. Constatamos, a cada dia, que o fenômeno global da inscrição no corpo está sendo apropriado pelos adultos no século XXI de uma maneira acelerada. Podemos pensar em um indicio de provocação para um olhar que reconheça o sujeito em sua singularidade, quer seja adolescente, quer seja adulto?

Costa, em seu livro *Tatuagem e Marcas Corporais* (2003), enuncia a necessidade de percebermos hoje, enquanto psicanalistas, essas marcas e esses traços incrustados na derme. Com um olhar voltado não só para a cultura, mas também para a psicanálise, a autora nos mostra o quanto a constatação de um vazio inexplicável impele o sujeito a buscar inscrever, através do traço na pele, sua subjetividade e a sua inclusão no grupo.

A partir de 1930, a adolescência tem sido valorizada como uma categoria que exige atenção especial, considerando-se as mudanças subjetivas que se colocam para o jovem por ocasião das transformações pubertárias em que se vê enredado e das transformações sociais que ensejam novas construções para esse universo adolescente.

Pensar a adolescência psicanaliticamente significa pensar em duas afirmativas: que todo sujeito adolescente é um sujeito suposto adolescente; que a adolescência comporta uma complexidade para além do sujeito. A primeira afirmativa pauta-se no fato de que nem todos atingem a adolescência numa mesma época, sendo possível não atingi-la como no caso da psicose. A segunda afirmativa refere-se ao fato da condição adolescente ter se estendido no tempo. Isto porque, dentre outros fatores, o processo de globalização da ordem econômica trouxe, no final do século XX, consequências desalentadoras para o adolescente na entrada no mundo do trabalho, contribuindo para uma adolescência mais prolongada. São considerações que apontam para a complexidade da adolescência, exigindo ampliação da visão do educador nos processos de escolha.

Focalizando a escolha de profissão na contemporaneidade, observamos a presença de questões próprias do mundo em que vivemos, interferindo nas escolhas do adolescente. O consumo desenfreado do sistema capitalista carrega uma valorização excessiva da imagem e um imediatismo inconsistente e fugaz,

dificultando a presentificação do sujeito do desejo. Pela imposição deste sistema reina o regime da imagem e da identificação. A presença dos *gadgets*, esses objetos que se colocam como causa do desejo, revela a proposta da ciência, da tecnologia e do capitalismo de atingir o todo e realizar o impossível. É o brilho desses objetos de consumo que ofusca a presença do desejo. Surgem, assim, *profissões da moda* que seduzem os jovens em suas escolhas com promessas de poder e de prestígio.

O mundo de hoje exige atitudes dos jovens que possam lhes garantir rapidamente a inclusão na sociedade. Se antes as regras eram definidas e duradouras, hoje o meio social e produtivo exige do sujeito uma capacitação acelerada, uma competitividade selvagem, uma rapidez na adaptação e flexibilidade ante as mudanças meteóricas do mercado mundial em estado de permanente transitoriedade.

Os paradoxos entre antigos e novos valores eclodem em conflitos geracionais. Os projetos individualistas em que cada um busca seus interesses pessoais e profissionais, tornam o convívio familiar frágil, pouco comunicativo, com pouca sustentação, deixando todos em tensão permanente. Essas são instabilidades que têm afetado as famílias em suas dinâmicas relacionais.

Promessas enganosas de emprego e de falso sucesso profissional, nepotismos e outras arbitrariedades, aliadas às próprias questões do sujeito, não raro levam o adolescente a um estado de passividade e irritabilidade que se traduzem em um mal estar, possível de desembocar em desvios, em consumo de drogas, em dificuldades relativas às suas escolhas.

Como lidar com esses sujeitos adolescentes? Como entender suas escolhas amorosas e profissionais neste século XXI? Na realidade são preocupações intensificadas na contemporaneidade e que têm servido de pauta de discussões em escolas, jornadas, congressos e imprensa em geral. E a psicanálise, com seu olhar diferenciado, tem trazido algumas contribuições para essas questões, em especial, para pais e profissionais que lidam com sujeitos adolescentes.

Sigmund Freud, no final do século XIX e início do século XX, descobre que as ações humanas são determinadas pelo inconsciente, eixo constitutivo da subjetividade. Descobre, na evolução de seus estudos, que a sexualidade não tem seu início na puberdade, mas na infância. E mais, que a adolescência vai além de um momento genitalmente possível.

A adolescência implica uma travessia de identificações, de separações, de experimentações, de buscas e de descobertas. Segundo Freud, trata-se de um trabalho psíquico difícil e complexo que traz no desligamento dos pais uma passagem fundamental para a evolução da cultura. Tal travessia arrasta consigo perdas seguidas de elaborações de lutos com que se defrontam não só os adolescentes, mas também seus pais. Isto, evidentemente, pode trazer como consequência, conflitos, baixos desempenhos, desencontros.

Nos seus estudos sobre sexualidade, Freud inscreve a *puberdade* - termo que preferiu à adolescência - em seguida ao período de latência, que, para a medicina, significa período de incubação ou período de tempo entre a penetra-

ção de um agente mórbido e seus primeiros efeitos. A latência é um período em que a força libidinal retém sua carga até eclodir na puberdade.

Lacan vai preferir o termo *jovem*, muito comum nas décadas de 1960 - 1970 na França, momento histórico de intensas transformações políticas e culturais que marcam a segunda metade do século XX. Os jovens, numa demonstração de rebeldia e de liberdade, promovem mudanças nas relações entre raças, sexos e gerações, através de manifestações estudantis nas universidades francesas que vieram a repercutir em outros países, dentre eles o Brasil. Para Lacan, esse período marcado pelo sexo-esquerdismo, nada mais é do que uma falsa promessa de liberdade sexual, uma maldição sobre o sexo.

O tema sexualidade humana é preocupação de Freud desde 1893, momento em que o mestre se debruça sobre a etiologia das neuroses com explicações a partir da diversidade de seus aspectos. Para além da visão de sua época, Freud descobre, em plena Viena do século XIX, que a função sexual existe desde o início da vida humana.

Freud já vinha estudando a questão da sexualidade para compreender a histeria e em 1905, nos *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, apresenta uma sistematização sobre o que é a sexualidade para a psicanálise, privilegiando como respaldo teórico sua tese da bissexualidade originária, o conceito de pulsão e a questão da escolha de objeto. No último ensaio desenvolve a segunda fase da sexualidade humana - a puberdade - momento próprio de um reforço pulsional edípiano e da instauração de um segundo tempo de escolha de objeto.

Em *Sobre as Teorias Sexuais das Crianças* (1908), Freud nos alerta sobre os conflitos de ordem sexual da primeira infância, ocorrências traumáticas, pensamentos e desejos recalcados que podem deixar marcas no sujeito. Reimpressos com a chegada da puberdade, esses conflitos se refletem na pulsão de saber do jovem, o que, não raro, se traduz em um sujeito passivo diante das escolhas impostas pela cultura.

Saído da infância, o jovem se depara novamente com o real do sexo, um encontro que escapa à simbolização, algo impossível de se traduzir em palavras. A busca de satisfação sexual, do sexo compartilhado, vem carregada de angústia, tendo em vista que o desejo passa a ser um imperativo desafiante e mostra como está apenso ao desejo do Outro. O sujeito precisa de um outro para a realização do ato. Freud (1905) confirma que esse encontro pubertário não é o primeiro da dimensão traumática para o sujeito, mas traduz investimentos objetivos de épocas precoces.

Carneiro Ribeiro (2001, p. 7) refere-se ao encontro com o real do sexo dizendo que “O drama da juventude reside na possibilidade do encontro do ato sexual fazer cair o véu e levar o jovem a encarar o impossível da relação sexual”.

O sujeito não nasce com sua posição sexual definida, uma vez que essa posição não lhe é dada pela própria natureza humana. Ao atingir a puberdade, terá que responder pela posição sexual, dando conta desse real. No dizer de Lacan, “as vias do que se deve fazer como homem ou como mulher são inteiramente abandonadas ao drama, ao roteiro que se coloca no campo do Outro.”

(Lacan, [1964] 1998, p. 194). Nesse sentido, há uma retomada do mito individual de cada sujeito, levando-o a escolhas singulares que se relacionam com sua própria história.

Um dos trabalhos essenciais da adolescência é a elaboração das escolhas. Lacan considera essa fase como sendo a assunção de que o Outro é barrado, o que exige do adolescente a elaboração da falta no Outro. O adolescente é visto como um sujeito deixado cair pelo Outro. Esse Outro outrora idealizado, na adolescência já não o é mais. No momento de abandono, o adolescente sente-se desamparado e coloca-se pronto para servir ao mais vil dos senhores.

Quem é esse Outro? Não é possível pensar o sujeito sem o Outro. Lacan refere-se ao campo do Outro como o lugar onde se situa a cadeia de significantes e da fala. O Outro é o lugar dos significantes que precedem o sujeito. Fala sobre o sujeito antes mesmo do seu nascimento. E o sujeito se constitui a partir dos significantes provenientes do campo do Outro.

Não poucas são as questões que inquietam o sujeito adolescente. Quem sou eu? O que querem de mim?

Questões sobre as escolhas podem ser trabalhadas a partir de formulações lacanianas, mais especificamente, através de duas categorias teóricas consideradas fundamentais na causação do sujeito: alienação e separação.

A alienação é fundante, ou seja, necessária à constituição do sujeito. Nela temos o conjunto do Outro e o conjunto do ser, este transformado pela linguagem do Outro em sujeito. O sujeito alienado é um sujeito do significante. O alienado é o sujeito que tudo aceita, não pergunta, não questiona, vive e age sem pensar sobre si mesmo, recusando-se a pensar sobre o que é.

Na separação, ao contrário, o Outro não é pleno, mas barrado. O sujeito, ao se deparar com a castração do Outro, precisa suportar esse desamparo e sair em busca do que lhe falta. O desejo do sujeito passa a ser parte do Outro sem ser elemento do Outro. Nele há apenas significantes e o vazio, portanto a resposta está no próprio sujeito, um sujeito para além do significante, um sujeito da pulsão que se satisfaz silenciosamente na ação. E esse vazio entre o sujeito e o Outro é apenas uma lacuna onde entra o objeto causa de desejo - objeto *a*. Nessa operação de separação, o Outro não fica excluído, mas passa a ter uma função diferente, visto de um outro lugar.

Alienação e separação são operações constitutivas do sujeito do desejo. O sujeito toma o significante do campo do Outro para dele se separar.

O desejo pode ser inferido a partir da demanda que se manifesta em cada fala. O sujeito sai em busca do objeto suposto da primeira experiência fictícia de satisfação, uma busca necessária, busca do objeto para sempre perdido.

Todo desejo é, por definição, desejo do Outro, já que o sujeito é a ele alienado, mas a escolha se faz na vertente inversa, a da separação do Outro. O sujeito passa necessariamente pelo Outro, pois a separação implica alienação, em primeira instância. Na separação há uma mudança subjetiva no campo da linguagem. É uma meia volta nesse campo: de sujeito falado a sujeito falante. Ao se deparar com o furo, com um vazio, o sujeito precisa gerar a si mesmo. Esta

é a via da separação. A adolescência só se dará quando o sujeito puder enfrentar a falta no Outro. É o reconhecimento dessa falta que possibilitará ao sujeito fazer suas escolhas a partir do seu próprio desejo.

Tomemos um fragmento clínico que nos mostra um sujeito adolescente nesta manobra, mas ainda alienado às figuras parentais.

Jovem de 18 anos, primogênito entre três irmãos, filho de pais separados, Alberto aderiu à religião da mãe, cuja igreja frequenta regularmente aos domingos. Seu pai, pouco presente em sua vida, fica todas as tardes no bar da esquina de casa, único momento em que Alberto o vê. Comunicam-se pouco, apenas o suficiente para pedir um trocado. Viciado em games, suas brigas com a mãe são constantes. Em 2007 passou para duas universidades, uma de teologia e outra de história. Iniciou teologia em uma universidade católica com bolsa de estudos integral, mas abandonou o curso no segundo mês. No semestre seguinte dá início ao curso de história. Após uma semana de aula, desiste do novo curso, não entendendo porque o fez. Esconde o fato da mãe, que só descobre ao final do ano, nada mais podendo fazer. Alberto não está podendo falar disso. Perde as vagas, o que o obriga a prestar novo vestibular.

O texto freudiano intitulado *Romances Familiares* (1908), nos mostra a importância da fantasia na constituição do sujeito. Na adolescência ocorre uma reatualização das fantasias edípicas da infância.

Lacan, numa releitura do Édipo freudiano, introduz a função do Nome-do-Pai como o significante que vem barrar o desejo da mãe, permitindo um deslocamento da posição da criança frente ao desejo materno. Sabemos que a identificação com a imagem de um pai que possui o atributo fálico claudica na adolescência, exigindo uma nova identificação para sustentar o sujeito. Ao deparar-se com a inconsistência do Outro, o sujeito busca ancoragem no significante Nome-do-Pai.

É em função da busca de um Nome-do-Pai que o sustente e reorienta seu desejo, que o sujeito adolescente se depara com uma angústia identificada como crise da adolescência. Inicialmente há uma identificação puramente especular, tornando-se necessário que o mito edípico adquira toda sua desenvoltura para a constituição do sujeito do desejo. Segundo Alberti trata-se de “[...] elaboração que levará o sujeito para além da travessia das aparências, onde o sujeito deixa de querer ser como o pai para ter a mãe, conforme o esquema edípico, para encontrar esse um Nome-do-Pai que pode ser qualquer um, mas que seja fundamentalmente um significante” (Alberti, 1996, p. 247).

Alberto não encontrou no pai o atributo fálico necessário e teve dificuldade de libertar-se da mãe fálica. A partir das marcas dos discursos dos pais, carrega consigo uma herança simbólica. A inscrição simbólica na sua história familiar constitui o seu desejo inconsciente, a partir do desejo do Outro.

O pai saiu de casa com a mãe grávida de Alberto. Seu tio, em uma briga com a irmã, deu-lhe o significante *débil mental*. Alberto custou a andar, teve dificuldade de jogar bola, não consegue andar de bicicleta até hoje e apresenta dificuldade de relacionamento. A mãe, que o considera superdotado, não conse-

gue entender o que se passa com o filho. Após percorrer vários profissionais, Alberto foi diagnosticado como portador de uma síndrome cujo nome não lembra. Era motivo das brigas entre o casal. O pai, não suportando mais as acusações da mãe, sai definitivamente de casa e constitui outra família. A mãe inicia um namoro, adota outros dois filhos, temerosa que Alberto não corresponda ao desejo de seguir os seus ideais. Alberto preocupa-se em atender às expectativas da mãe, não pode fazer escolhas. Preso à figura materna não consegue separar-se dela, quer ocupar o lugar do pai ausente.

Em Lacan, a família não é constituída pelos pais, mas pelo desejo da mãe, Nome-do-Pai e objeto *a*.

Como podemos entender o que se passa com Alberto que não consegue fazer suas próprias escolhas? O que os pais fazem para facilitar a separação? O que ele próprio faz para separar-se dessa família? Alienado ao desejo do Outro, Alberto está submetido à determinação significativa, quer libertar-se, mas não consegue. Precisa fazer a escolha de barrar o gozo que se repete e se desvela em seu sintoma.

Separar-se dos pais é um processo que exige do adolescente experimentar prescindir dos pais. Para tanto se mostra rebelde, burla regras, contradiz as ordens paternas, enfim, vai usando da capacidade de se contrapor, para poder assumir um novo lugar como filho.

Em seu artigo *Separar-se de seus Pais*, Strauss (2000) ressalta que o separar-se deve partir dos filhos e não dos pais. A família deve servir basicamente à constituição de um desejo e isto está presente na separação. É preciso que o sujeito queira se separar. É importante que os pais não se separem dos filhos antes que eles o façam, pois eles precisam dessa sustentação para que possa aflorar o desejo a partir da percepção de que os pais não são perfeitos, de que eles têm fraquezas, inseguranças, indecisões, um furo.

A adolescência, sob o ponto de vista psicanalítico, implica pagar o preço do desligamento do ideal das referências infantis, o que significa partir para a construção de suas próprias referências. O desligar-se dos pais permite o crescimento de cada um, através da elaboração das perdas, possibilitando ao sujeito escolher seu próprio destino. A maneira como cada sujeito vai lidar com a falta inscrita na subjetividade determinará as formas de lidar com o sexo, com a lei, com o desejo, com a angústia, com a morte.

As escolhas e os projetos de vida de um sujeito se pautam em muitos determinantes, escolhas não raro induzidas, por imposição ou por sedução do Outro da cultura. Escolher implica coragem, implica um escolher bem exercer-se.

Quando o sujeito se percebe aflito diante da escolha profissional, diante da busca de um significativo profissional, isso vai para além da designação a respeito das ocupações ou funções sociais.

Ao escolher um significativo profissional, o jovem crê estar escolhendo algo que o defina enquanto sujeito. Esse significativo encontra-se atrelado ao desejo do Outro. A causa do desejo pode incorporar um olhar que o Outro lhe

dirija. Na busca desse olhar, o sujeito passa a procurar o seu lugar no laço social (Oliveira Neto, 2008).

Em nossa cultura, o vestibular funciona como um rito de passagem para a vida adulta, promovendo um angustiante encontro com o real. Para entrar nesse mundo, muitas vezes o jovem é forçado a escolher uma profissão às pressas. Essa precocidade em resolver algo tão importante em sua vida precipita por vezes uma escolha errada.

Assim como o nome próprio, o referente profissional é um significante. Estes se diferenciam na medida em que o primeiro é escolhido pelo Outro, ao passo que o referente profissional é o próprio sujeito quem escolhe a partir do Outro. O que querem que eu seja? O que quero ser?

Cabe ao sujeito escolher um significante profissional que o designe e que, na sua fantasia, o signifique. Nesta escolha algo o angustia. É o vazio frente ao ato da escolha, cuja causa também se origina na instância do Outro.

Fazer escolhas significa separar-se da cadeia significante, ou seja, escolher efetuar a operação de separação como demonstrado anteriormente, significa querer saber o que é para além daquilo que se inscreve no Outro. Por essa via, poderá fazer escolhas que digam algo sobre si próprio e é assim que construirá uma identidade profissional que, por sua vez, expressa uma escolha a partir de seu próprio desejo.

Checchia (1990) ao definir a adolescência como um fenômeno próprio da modernidade, ressalta que a sociedade contemporânea produz uma variedade de opções que permitem novas identificações simbólicas. Por outro lado leva o sujeito a mobilizar sua libido para fins economicamente (ir)racionais, o que o impele a realizar identificações imaginárias para fins de consumo. Esse dado de realidade dificulta o confronto com seus conflitos originais e o impede de buscar novas equivalências simbólicas que sustentem seu próprio desejo.

Analisar os processos de escolha, na adolescência, à luz da psicanálise implica introduzir as questões referentes à constituição do sujeito do desejo, para além do campo das identificações, o que constitui uma contribuição para o trabalho com adolescentes no campo da educação.

Recebido em março de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Referências

- ALBERTI, Sonia. **Esse Sujeito Adolescente**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CHECCHIA, Marcelo. **O Sujeito e a Adolescência**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação / Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Psicologia).
- COSTA, Ana. **Tatuagens e Marcas Corporais**. Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 2003.
- CARNEIRO RIBEIRO, Maria Anita. Da Infância à Adolescência: Uma Passagem. **Revista Marraio**, Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, n.1, p. 7-9, 2001.
- FREUD, Sigmund. (1895). Projeto Para uma Psicologia Científica. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1977, v.1.
- FREUD, Sigmund. (1905). Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1972, v. 7.
- FREUD, Sigmund. (1908). Sobre as Teorias Sexuais das Crianças. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.9.
- FREUD, Sigmund. (1908) Romances Familiares. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.9.
- LACAN, Jacques. (1964). O Seminário Livro 11. **Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- OLIVEIRA NETO, Eliseu de. **O Outro na Construção da Identidade Ocupacional**. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro. RJ, 2008. Inédito.
- STRAUSS, Marc. Separar-se de Seus pais. **Revista Marraio**, Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos n° 0, p.11-23, 2000.

Bela Malvina Szajdenfisz é mestre em Psicanálise, Saúde e Sociedade pela UVA/RJ.

E-mail: bmal.trp@terra.com.br

Maria da Gloria Sadala é doutora pela UFRJ, coordenadora do Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade e do Curso de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica e prática clínico-institucional da UVA/RJ. É professora do Curso de Especialização em Psicologia Clínica da PUC/RJ.

E-mail: gloriasadala@uva.br

O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica



Maria Cristina Kupfer

RESUMO – O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. No presente artigo, defende-se a tese de que a noção psicanalítica de sujeito do inconsciente difere das noções de sujeito presentes no campo da educação, mas está na base da Educação Terapêutica. O artigo examina inicialmente a noção de sujeito em Aristóteles e na Filosofia Moderna e investiga seu sentido em Freud e em Lacan. Em seguida, expõe a visão psicanalítica dos problemas de desenvolvimento da criança para propor no final a Educação Terapêutica, prática de tratamento e educativa que supõe a noção de sujeito do inconsciente. Alguns exemplos dessa prática são apresentados, com especial ênfase no ensino da escrita para crianças que apresentam vicissitudes em seu desenvolvimento psíquico.

Palavras-chave: Sujeito. Psicanálise. Educação. Educação Especial. Educação Terapêutica.

ABSTRACT - The Subject in Psychoanalysis and in Education: basis for a therapeutic education. In this paper, we present the thesis in which the psychoanalytical concept of subject differs from those in the field of education but can be considered as a basis for a Therapeutic Education. The paper examines the concept of subject in Aristotle and in Modern Philosophy, and it investigates its meaning in Freud's and in J. Lacan's works. It exposes the psychoanalytical view of the children developmental problems and it presents the Therapeutic Education as a treatment and as an educational practice which is based on the concept of subject of the unconscious. Some examples of that practice are presented, with a special emphasis on teaching psychotic children how to write.

Keywords: Subject. Psychoanalysis. Education. Special Education. Therapeutic Education.

Desde que Freud fez conhecer ao mundo sua esplêndida criação, não faltaram educadores interessados em aplicar a psicanálise à educação. Mas já lá se vão mais de cem anos e não cessaram as controvérsias em torno dessa pretensão. Para muitos autores, como Catherine Millot (Millot, 1987), a impossibilidade de aplicar a psicanálise à educação advém, sobretudo, de obstáculos de ordem teórico-epistemológica, que impedem qualquer tentativa de construção de uma educação psicanalítica ou de uma psicanálise pedagógica.

Freud foi o primeiro a apontar, em seus escritos finais, a impossibilidade de reduzir uma a outra. Em *Análise Terminável e Interminável* (Freud, 1937/1973), deixou clara a não coincidência entre os objetivos e os métodos de trabalho da educação e da psicanálise. Ensine-se o catecismo aos índios e eles continuarão adorando seus velhos deuses no fundo de seus quintais, escreveu Freud.

Os bons e os maus encontros da psicanálise com a educação já produziram muitas páginas de discussão ao longo de muitos anos de história, mas pretendo fazer um recorte nessa literatura e deter-me especialmente em uma das diferenças mais importantes entre os campos da psicanálise e da educação. Quero centrar minha atenção na noção de sujeito, porque por esse prisma se podem perceber diferenças. Os inúmeros sujeitos presentes nas concepções e teorias pedagógicas da atualidade não coincidem com o sujeito da psicanálise.

Mas é também por esse mesmo prisma, o da diferença entre os sujeitos da educação e o da psicanálise, que se poderá ver, paradoxalmente, um dos mais frutíferos encontros entre a psicanálise e a educação. A noção de sujeito do inconsciente, tão diferente das noções de sujeito na educação, pode ser instalada na base de algumas práticas, capazes de renovar as ações educativas que predominam hoje no campo da educação.

Um pequeno passeio pelos discursos em circulação em nosso tempo nos fará esbarrar muitas vezes com o termo *sujeito*, utilizado em diferentes acepções, mas com o predomínio de uma delas. Sujeito, nessa acepção predominante na cultura, será sinônimo de indivíduo, de singularidade. E terá uma ressonância fundamental: a de liberdade. O sujeito é a manifestação livre da pessoa, é seu grito de liberdade.

Alguns discursos em circulação no campo da educação parecem apreciar especialmente essa definição de sujeito, e apregoam a necessidade de permitir a sua manifestação na criança. *Ao escrever, o sujeito precisa expressar-se livremente*, costumam dizer alguns professores. Ou então: *a escrita é uma manifestação de autonomia e uma afirmação do desejo livre de um sujeito*, como já tive a ocasião de escutar nas andanças pelas escolas.

Essa acepção corrente no campo da educação e da cultura deveria causar estranheza, uma vez que o termo sujeito, em sua própria raiz, diz exatamente o contrário. Sujeito vem do latim *subjectum* - aquele que está sujeitado, submetido (Houaiss, 2001).

Parece ter havido, com esse termo, algo semelhante ao que ocorreu com o termo *heimlich*, estudado por Freud em seu texto de 1919, *Das Unheimlich* (Freud, 1919/1973). *Subjectum* partiu de uma significação aristotélica de

sujeitamento e se transformou em seu contrário, ganhando em nosso tempo uma conotação de liberdade. Do mesmo modo, *heimlich*, que significa íntimo e familiar, ganhou aos poucos o sentido de oculto e, por extensão, o de sinistro e de aterrorizante. O que teria ocorrido para provocar o surgimento dessa torção? Poderia Freud ajudar-nos a entendê-la?

Pode-se deixar por um tempo em suspenso essa pergunta e olhar mais detidamente o percurso do termo *subjectum* na história das ideias.

O termo *subjectum* é a tradução latina do termo *hupokeimenon*, que aparece em Aristóteles como sendo aquilo que está deitado, embaixo, subjacente, que jaz ao fundo. Em uma leitura do termo em Aristóteles, Jean-Toussaint Desanti (Desanti, 2001), em seu texto *Le hupokeimenon chez Aristote*, precisa que este elemento subjacente não está imóvel, e não é de modo algum uma substância, contrariamente ao que diz a Filosofia clássica. O *hupokeimenon* – o *subjectum* na tradução latina – é um campo em repouso, mas não muito em repouso, um campo que está furtivamente embaixo, que exige a provocação da palavra para se manifestar. Mais que isso, exige a provocação da palavra na reciprocidade, no entredois, no intervalo, que não está nem em uma pessoa nem em outra, e que define a interface na qual nos movemos para falar.

Será necessário aguardar o advento da filosofia moderna para ver ressurgir a preocupação com a idéia de sujeito. No interior dos debates renascentistas, já se delineava, porém, o interesse pela essência da alma humana, apresentada agora como racional e passional, em oposição à medieval, eminentemente caracterizada pela dimensão da fé. A discussão em torno do caráter racional e passional da alma conduzirá mais tarde, na Idade Moderna, à preocupação com o sujeito do conhecimento ou à subjetividade.

Na filosofia moderna, a consciência volta-se para si mesma e se reconhece, ao mesmo tempo, como sujeito e como objeto do conhecimento. As ideias e as representações são objetos da consciência reflexiva, mas esses objetos são também aspectos daquele que pensa esses objetos, e é nesse sentido que o termo sujeito é retomado, o que o aproxima do sentido original de Aristóteles. O ser pensante que pensa o conhecimento está sujeito a isso que ele busca conhecer (ele próprio), sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto de seu pensamento.

A idéia implícita é a de que a consciência está sujeitada a ela mesma para conhecer a si própria. Está, portanto, limitada por ela. Pensar em conhecer o sujeito do conhecimento, contudo, é ao mesmo tempo um passo em direção à noção de sujeito, digamos assim, livre. Daí que o sujeito cartesiano – *penso, logo existo* – é um sujeito que pode afirmar sua existência, sua força e sua liberdade. “O pensamento consciente de si como Força Nativa, capaz de oferecer a si mesmo um método de intervir na realidade para modificá-la, eis o ponto fixo encontrado pelos modernos [...]”, afirma Marilena Chauí em *Primeira Filosofia* (Chauí, 1984, p. 81).

Assim, pode-se dizer que o sujeito ocupará paulatinamente, até o mundo contemporâneo, um lugar central, diferente daquele que ocupava no pensa-

mento aristotélico. Saindo do subjacente, ganhou a cena, tornando-se origem e fonte do pensamento e da ação.

Na esteira de Descartes, o humanismo também tenderá a colocar o sujeito no centro da análise e da teoria. Este será o chamado sujeito agente, que toma as rédeas da operação reflexiva, busca e conhece a verdade, e é capaz de produzir efeitos sobre a realidade social e política de seu tempo.

Freud virá perturbar a ascensão dessa nova subjetividade (Freud, 1923/1973). Embora apareça pouco em sua pena, o sujeito comparece bem mais amplamente como sinônimo de Eu. Mas o Eu em Freud não se confunde com aquele Eu moderno, que havia sido instalado como mestre em sua própria casa. O Eu de Freud é descentrado, do mesmo modo como a Terra de Galileu e o Homem de Darwin. O Eu é irremediavelmente dividido pela irreversível instalação da realidade do inconsciente. Sendo dividido, não pode mais saber inteiramente de si, como haviam sonhado os modernos.

Como diz Marilena Chauí, é possível estabelecer uma data para o nascimento da subjetividade como fonte da certeza e uma data para a morte dessa fonte (Chauí, 1976). A certidão de nascimento é dada por Descartes e ratificada por Kant. O atestado de óbito é fornecido por Freud, por Nietzsche, por Marx e por toda a filosofia que se inspirou num destes três pensadores.

A divisão introduzida por Freud é mais radical do que aquela suposta hoje em nosso mundo contemporâneo. Não se trata apenas de supor a existência de conteúdos desconhecidos por nossa própria consciência. As experiências do grupo de Charcot e de Bernheim, na Salpêtrière (Filloux, 1988), no final do século XIX, a que Freud assistiu e para as quais deu a sua interpretação, mencionavam não apenas um desconhecimento passivo da consciência em relação a idéias ou a conteúdos inconscientes, mas a fabricação de um desconhecimento ativo realizado pela consciência. “Ego função de desconhecimento”, diz Lacan, referindo-se a essa atividade acobertadora do Eu, apontada por Freud (Lacan, 1957). A divisão do sujeito é obra do recalque, que separa o Eu de seu inconsciente e o leva a acobertar e a não querer saber.

Esse Eu freudiano é retomado pelos estruturalistas, agora como Sujeito em sua vertente de sujeitamento. O sujeito não estará sendo pensado como um sujeito agente e livre, mas como um sujeito-efeito.

Para Foucault, os diferentes estruturalismos convergiam em um ponto: sua oposição filosófica à afirmação teórica do primado do sujeito. Foucault afirmou ainda que o estruturalismo estava de fato voltado para a discussão em torno do problema do sujeito e de sua reformulação (Foucault, 1987).

Sujeito-efeito, em primeiro lugar, de estruturas. Mas não se pode esquecer que o estruturalismo é uma invenção de Jakobson a partir da crítica à linguística saussuriana, que ele transpôs para a ciência, e que Levi-Strauss se encarregou em seguida de transportar para a Antropologia (Peters, 2001). Para resumir: o sujeito em questão no estruturalismo é um sujeito-efeito. Efeito de que estrutura? Da estrutura da linguagem e do discurso.

Isto implica dizer que o sujeito não cria seu discurso, mas é causado por ele, e existe apenas por causa do discurso e da linguagem. Só pode manifestar-se porque encontra na linguagem um substrato, um apoio, uma forma que o cria e permite seu advento. O sujeito precisa da palavra para existir e para dizer-se.

Tanto os estruturalistas como os pós-estruturalistas, principalmente os do grupo francês – especialmente Althusser, Barthes, Bataille e Lacan – questionam o sujeito autônomo, livre e transparentemente auto-consciente, que é tradicionalmente visto como a fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política. Para eles, como diz Michael Peters (Peters, 2001), em *Pós-estruturalismo e estrutura da diferença*, o sujeito é visto em toda a sua complexidade histórica e cultural – um sujeito descentrado (como o freudiano) e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado, nas palavras de Peters, na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais.

Aqui entra, pela primeira vez, o sujeito em um ponto de articulação entre os determinantes socioculturais e pulsionais. A partir deste momento, a dimensão sociocultural não poderá mais ser abandonada, e terá que estar presente cada vez que o formos abordar.

Dizer que o sujeito é posicionado nesse ponto de articulação é também dizer que ele é determinado pelo discurso social. Pode-se dizer também, na mesma direção, que ele é determinado pelo discurso do Outro social. Ou do Outro apenas, para utilizar uma terminologia lacaniana.

A Educação contemporânea sofre as marcas dessa dicotomia sujeito livre x sujeito descentrado, dividido. Encontramos teóricos como Bernard Charlot, para quem “[...] o sujeito se constroi pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e tem acesso à ordem do simbólico, à da lei e à da linguagem” (Charlot, 2005, p. 13). Nesse autor, o sujeito em questão é propriamente o da psicanálise, uma vez que, para ele, este sofre uma determinação do Outro. Já para outros educadores, como Sandra Soares Della (2003), em um artigo sobre Filosofia da Educação, a tese pós-moderna do sujeito descentrado rouba do ser humano a responsabilidade de fazer história e de fazer-se na história, de responder pelas escolhas assumidas coletivamente, de descontentar-se, de criar novos rumos, liquidando nessa medida o horizonte do sujeito como um agente histórico. Imbert, no livro *Vers une clinique du pédagogue*, também introduz o sujeito da psicanálise na cena educativa, mas acaba por ligar-se à noção de sujeito livre, quando afirma que a lei fundadora do desejo e da palavra, que separa a criança de sua mãe, diferencia e liberta o sujeito (Imbert, 1992).

Para essa discussão, cumpre precisar então a noção psicanalítica de sujeito, que encontra suas raízes nas discussões do grupo francês atuante entre os anos 1950 e 1970, mas também na tradição psicanalítica freudiana. Estamos falando da noção de sujeito do inconsciente, articulada por Lacan a partir de todas essas influências, tradições e discussões (Lacan, 1953/1998).

O sujeito do inconsciente foi formulado por Lacan como um lugar, uma função, que, ao se revelar à revelia do Eu, denuncia um desejo desconhecido por esse Eu que *suporta* essa subjetividade. Não designa, portanto, nenhuma personalidade ou um ser.

O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade.

Para que se constitua esse sujeito, um bebê receberá dos pais inscrições psíquicas transmitidas a partir de uma referência ou de um organizador, a que Freud chamou Lei do Pai. Essas inscrições presidirão a uma longa e indefinida série de novas inscrições, desdobrando-se no tempo, em conexão com a primeira. Tais marcas manifestam-se vez por outra nas fraturas dos enunciados. O sujeito é a emergência dessas marcas postas em linguagem, dessas inscrições, dessa escritura originária, no discurso ordinário do Eu. Pode revelar-se em um lapso, mas também em uma inflexão da voz, em uma hesitação, em uma palavra sempre repetida. *Eu acho*, diz uma criança após cada frase. A história de sua análise é a história das modificações sofridas por essa emergência de sujeito ao longo dela.

As primeiras inscrições são marcas informes, e precisam da palavra, do sonho, do desenho, do rébus, da letra alfabética, de qualquer veículo no qual “pegar carona” para se fazer dizer, não somente no sentido de encontrar uma palavra, mas no sentido de encontrar uma forma para poder existir.

O conjunto de marcas originárias será chamado de Inconsciente e, por sua condição de marca, de traço, de registro, Freud o aproximou de um sistema de escrita ou de escritura. É essa escritura que subjaz à fala ou às manifestações do Eu. Está sempre ali, jogado embaixo, para emergir vez por outra. Um substrato que, ao tomar forma, mostra sua marca de origem. O *subjectum* do inconsciente significa que ele veio daquele país, foi feito nele, *made in Germany*, como dizia Freud (Freud, 1925/1973).

Lacan propõe ainda uma separação entre as noções de Eu e de sujeito, justamente para fazer aparecer não apenas a divisão consciente e inconsciente, mas para mostrar o caráter de desconhecimento da operação do Eu, que nada quer saber sobre a divisão e o recalque que o afastam de sua determinação como sujeito do inconsciente (Lacan, 1953/1998).

Assim, para a Psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma que faz o sujeito. Tal formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras. No entre dois. Não há liberdade nesse surgimento, não há escolha. O sujeito não fala, mas é falado.

Com os estruturalistas – e com Lacan –, reencontramos Aristóteles. Seu *hupokeimenon* também é efeito de palavra. Mais ainda, efeito do entre dois, do entre duas palavras. Diz Desanti: o *hupokeimenon* é a exigência de termos que determinar o campo no qual a palavra se passa e no entre corpos em que a palavra se desdobra (Desanti, 2001).

Acompanhamos a torção do termo, que de sujeito sujeitado tornou-se sujeito livre para voltar a ser sujeito sujeitado. Uma torção semelhante à estudada por Freud para o termo *heimlich* (Freud, 1919/1973).

Perguntou-se mais acima, se a reflexão de Freud em torno daquele termo poderia nos ajudar a entendê-la. Faça-se então, a partir do texto freudiano, a seguinte hipótese: o termo *heimlich* já contém dentro dele a sobredeterminação necessária para permitir o deslizamento e a torção de sentido que ocorreu com essa palavra ao longo dos anos em que ela atravessou a cultura alemã.

O íntimo é ao mesmo tempo acolhedor e atemorizante porque desconhecido; está no fundo, distante da porta do mundo exterior. Também o termo sujeito contém a mesma possibilidade. Ao mesmo tempo em que alude à sua prisão na linguagem, aponta para a possibilidade de sua existência na mesma linguagem. É abertura, mas também fechamento. Ou melhor, só pode ser abertura porque há fechamento. Assim, poderá ser infletido em uma ou em outra direção, dependendo dos ventos do momento histórico em que estiver sendo discutido. Na acepção do termo sujeito do inconsciente encontra-se ao mesmo tempo a idéia de liberdade e de sujeitamento. Em termos lacanianos, o sujeito é o efeito do batimento, da balança permanente entre a alienação e a separação do Outro.

O sujeito e sua psicopatologia

Da visão psicanalítica de sujeito do inconsciente decorrerá também uma outra visão que a tradição psiquiátrica nomeou como Psicopatologia, e que chamaremos, aqui, de campo das vicissitudes do sujeito em meio à passagem pelos desfiladeiros da linguagem. Há inúmeras possibilidades de tratar o tema das psicoses infantis e uma delas é pela via da noção de sujeito. Nesse sentido, pode-se perguntar o que significa, para a estruturação do sujeito, tropeçar em sua passagem pela linguagem.

Os tropeços poderão ocorrer caso falte para a criança aquilo que foi chamado acima de referências organizadas ou balizadas pelo desejo dos pais. Essas referências foram também chamadas de Lei do Pai, com apoio nas formulações de Freud, principalmente em torno da noção de falo. Essas referências podem ainda ser chamadas de “chaves de significação”, como disse Bernardino (Bernardino, 2007). E podem, finalmente, ser chamadas de referência fálica, como o fez Lacan.

Essas chaves de significação são eixos ordenadores capazes de orientar o trânsito da criança por essa rede de linguagem e de significações dadas pela cultura e pelo desejo do Outro. Sem essas chaves de significação, a criança

errará pelo mundo da linguagem, recolhendo pedaços sem sentido ou de sentido insuficiente para orientar a percepção dos outros, de si ou do mundo. Quando essas chaves estão ausentes, é a forclusão do Nome do Pai que operou, diz Lacan (Lacan, 1955-56/1985).

Os tropeços provocados pela ausência das chaves de significação ou de Lei do Pai, ou de referência fálica, podem levar a criança a sofrer uma interrupção em sua estruturação psíquica ou, dito de outro modo, em sua constituição de sujeito do inconsciente. A psicose infantil é assim uma interrupção na estruturação psíquica, que pode ou não provocar uma interrupção no desenvolvimento da criança. O resultado dessa interrupção é uma grande dificuldade de estar na linguagem e de dar sentido ao seu ser.

O seu corpo, ou mais precisamente, sua imagem corporal, mostrará bem o que é esse desarrimo. O desenho de uma figura humana poderá ser, por exemplo, um conglomerado de partes desconexas: o olho aqui, o braço do outro lado da folha. Se o seu desenvolvimento não se tiver interrompido, poderá falar, mas de modo repetitivo e em eco.

Sua relação com o Outro sofrerá os efeitos de não ter chaves de significação. Ao não saber o que querem dela, a criança estará prisioneira de coisas terríveis: o Outro sabe tudo, é onipotente e pode fazer com ela o que bem lhe aprouver, ou então o Outro é vazio de significação, de desejo. É um abismo a ser evitado a todo custo. No primeiro caso, Lacan fala em gozo invasivo do Outro do psicótico. No segundo caso, trata-se da ausência de significação do Outro para a criança autista.

Como definir esse sujeito da psicose: livre, sujeitoado, dividido? Na medida em que para ele o recalque não operou, o psicótico viverá parasitado por associações que supõe virem de alhures, mas que vêm dele próprio e da falha na operação do recalque.

Para defender-se dessa intrusão, a criança acabará por munir-se de defesas duras, de couraças que farão dela um ser sem flexibilidade. O psicótico é um sujeito capturado, blindado. Sujeitado. Alienado no Outro, como diz Lacan.

Afirmou-se que o sujeito da psicanálise pode ser colocado na base de práticas educativas. Falarei, então, de duas delas: a Educação Terapêutica e aquela que se desdobrou a partir dela, a Educação para o sujeito.

Essa noção poderá ainda colocar de outro modo, na cena educativa, a idéia de diferença e de singularidade, em oposição ao ideal do coletivo, do homogêneo, que domina o espírito de nosso tempo e domina nas escolas, em que pesem os esforços dos educadores preocupados com o sujeito livre. A igualdade é o direito à diferença, como já disse M. Vitória Benevides (Patto, 2005).

Educação terapêutica

As práticas educativas que têm como base ou fundamento a noção psicanalítica de sujeito do inconsciente e se encontram voltadas particularmente

para o tratamento educativo do sujeito psicótico estão sendo aqui chamadas de Educação Terapêutica (Kupfer, 2000).

A Educação Terapêutica foi estruturada para fazer face aos problemas absolutamente cruciais enfrentados pelos profissionais envolvidos com o tratamento e com a escolarização das crianças de nosso tempo, nas escolas de nosso tempo. As crianças mudaram e a escola não acompanhou o ritmo alucinante dessas mudanças. Dentre essas mudanças – e há muitas –, destaco a criação de uma nova categoria nosográfica psiquiátrica: o espectro autista, que inclui hoje as denominações de autismo e de psicose infantil. O espectro autista é mesmo um espectro, um fantasma que assombra os pais modernos, preocupados com o crescimento alarmante das estatísticas em torno do autismo.

Hoje, nos Estados Unidos, fala-se em 1 autista em cada 150 crianças (CDC, 2007). Por mais que se trate de um enorme delírio coletivo americano, do qual fazem parte passeatas de pais de crianças autistas reivindicando e obtendo do Estado verbas astronômicas, as crianças não estão indiferentes a essa febre. Mergulhadas nessa discursividade, mostram que estão por ela afetados, e exibem com grandiloquência traços autistas e psicóticos dos mais variados, vindo engrossar, a cada dia, as fileiras das crianças ditas pertencentes ao espectro autista.

Em resposta a esse fenômeno de massa, a escola de nossos dias busca ser *inclusiva*, supondo que bastará incluir ou pôr para dentro de seus muros uma ou outra criança diferente, quando se trata, ao contrário, de produzir profundas e estruturais mudanças, que permitam a introdução da noção de diferença em seu fundamento educativo.

A Educação Terapêutica, a partir dessa compreensão, é uma tentativa de resposta às mudanças urgentes que precisam ser introduzidas no tratamento do tema da inclusão de crianças autistas e psicóticas, ou das ditas crianças com Distúrbios Globais de Desenvolvimento. Ela se inclui no campo das conexões da psicanálise com a educação e para o qual a noção de sujeito do inconsciente se apresenta como um dos principais fundamentos.

No decorrer da construção da Educação Terapêutica, foi possível perceber que as práticas analíticas e educacionais com crianças psicóticas caminham na mesma direção, diferentemente do que ocorre quando se trata de crianças neuróticas. Quando estamos diante da psicose e do autismo, o tratamento e a educação podem convergir.

Veja-se uma definição psicanalítica de educação, que já se tornou clássica: “Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo” (Lajonquière, 2006).

Ora, essa definição apoia-se na concepção de sujeito da qual falamos até aqui. Educar é promover a constituição do sujeito e permitir que ele advenha no campo da palavra, para lançar-se às empresas impossíveis do desejo.

Nessa mesma direção, tratar da criança autista e da psicótica será ou bem transmitir ortopedicamente marcas simbólicas não transmitidas ou bem reordenar o campo da palavra e da linguagem, a partir da qual o sujeito poderá ser relançado às empresas impossíveis de seu desejo.

Se tratar do psicótico e do autista, é dar-lhes a chance de retomar essa estruturação perdida, então tratar é dar-lhe condições para que ele encontre um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem. Quando estivermos tratando e educando a criança psicótica, o sujeito abordado poderá ser o mesmo, caso utilizemos a noção de sujeito do inconsciente da psicanálise. Educar essa criança na escola seguirá os mesmos princípios de seu tratamento. Mais que isso: no campo da educação terapêutica, tratar e educar estão mais próximos do que no campo da educação regular. Colocá-la na escola fará parte de seu tratamento. Educar será tratar, e tratar será educar.

Freud apontou talvez essa direção em 1925, no prefácio para o livro de August Aichorn, *Juventude Abandonada* (Freud, 1925/1973). Ali, Freud observou estruturas psicológicas para as quais não se aplica o que ele chamou de situação analítica. Freud referia-se ao adolescente associal ou dominado pelas pulsões, para os quais não era possível operar com os instrumentos principais da análise, ou seja, com a transferência e com a interpretação.

Nesses casos, ele escreve, “[...] é preciso recorrer a outros meios que não a análise, de modo a encontrar o mesmo objetivo [...]” (Freud, 1925/1973, p. 3216). Pode-se sugerir que os meios a que Freud faz menção seriam exatamente os educativos, caso se tome a acepção de educativo como nos referimos ao termo e não como referido no campo da Pedagogia, para o qual, por razões tanto teórico-epistemológicas como político-ideológicas, não caberia a noção de sujeito aqui apresentada. Assim, a educação e a subjetivação coincidem porque educar, de nossa perspectiva, é transmitir ou retransmitir, no campo da palavra, as marcas a partir das quais um bebê poderá advir como sujeito.

Ao falar do tratamento das crianças para as quais não houve uma subjetivação, Colette Soler (1994, p.11) indica um tipo de tratamento que também coincide com a noção de educação que aqui está sendo utilizada.

Onde ainda não há um sujeito, torna-se necessário proceder a uma análise invertida. Se, na análise clássica, a operação analítica parte do Simbólico em direção ao Real, o que implica uma certa desconstrução desse Simbólico, na análise das ‘crianças-objeto’ a operação é a de permitir que se instale o Simbólico.

Pode-se agora enunciar o que é a Educação Terapêutica: um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa tanto à retomada do desenvolvimento global da criança, quanto à retomada da estruturação do sujeito do Inconsciente, e à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

Na prática, a Educação Terapêutica opera em torno de três eixos: a inclusão escolar, o tratamento institucional e o educacional propriamente dito. Nos três eixos, o objetivo é o surgimento do sujeito. Apostamos em seu surgimento como efeito do funcionamento da máquina da linguagem, operada pelo Outro institucional. Apostamos na possibilidade de a criança que habita mal a linguagem – ou melhor, que a habita de modo idiossincrático, não participante do pacto simbólico, não participante dos códigos da cultura, eleitora de modos de gozo não socializados – aprender um pouco mais sobre os modos instituídos de gozo, atravessando, mergulhando cotidianamente em uma instituição, quer a de tratamento, quer a escola, já que ambas estão estruturadas como uma linguagem.

Para funcionar, a Educação Terapêutica põe em marcha o acompanhamento escolar das crianças ao lado de dispositivos institucionais diversos, criados por uma equipe reunida para esse fim, como é o caso do trabalho desenvolvido no Lugar de Vida¹, hoje um centro de Educação Terapêutica. Os dispositivos são propostos pela equipe, e vão desde ateliês de cozinha e passeios a museus, até dispositivos ali inventados, como é o grupo Portas Abertas.

Nesse último, permite-se que as crianças circulem por diferentes salas cujas portas estejam abertas, para escolher, dentro do que lhes é possível suportar, as diferentes atividades oferecidas nas salas. Entre elas, há até mesmo uma vazia, se ela quiser proteger-se do gozo invasivo do Outro, ou se puder tomar o vazio como um intervalo, uma descontinuidade, uma pulsação em sua vivência de continuidade.

Eis o primeiro encontro frutífero entre a psicanálise e a educação anunciando no princípio deste texto.

Dentre os dispositivos criados no interior da Educação Terapêutica, escolhemos o da aquisição da escrita para refletir sobre os efeitos da noção de sujeito do inconsciente e marcar sua diferença em relação à noção do sujeito livre da educação – base das diferenças que estamos apontando desde o início. Tal reflexão permitirá ainda examinar os efeitos possíveis dessa teorização psicanalítica do sujeito sobre a renovação das práticas educativas de nosso tempo. Refiro-me a outra prática, filha dileta da Educação Terapêutica: a Educação para o sujeito. Nessa Educação, trata-se, em última análise, de incluir o sujeito, quer o da psicose, quer o da neurose, em qualquer prática educativa.

Pode-se começar com a escrita como dispositivo de tratamento no interior da Educação Terapêutica.

Um dos dispositivos de trabalho no Lugar de Vida é o Grupo da Escrita. Ali, se busca introduzir, na instituição de tratamento, um lugar para o discurso escolar, apostando em sua dimensão potencialmente estruturante do sujeito. Mas em meio ao esse discurso, apresentado por meio da introdução das práticas escolares, como a oferta de atividades estruturadas (comemoração de datas festivas, passeios, livros, o pátio do recreio, a chamada), o registro escrito estará sendo convocado sempre que possível.

Estaremos apostando que a aquisição da escrita terá um poder subjetivante privilegiado. Por quê?

Como já se disse acima, o inconsciente freudiano já nasceu em articulação com a noção de escrita, desde os tempos do *Projeto* (Freud, 1895/1973).

“Estou trabalhando”, escreve Freud um ano depois, na famosa carta 52 dirigida a Fliess:

“[...] com a hipótese de que nosso mecanismo psíquico tenha-se formado por um processo de estratificação sucessiva, pois de tempos em tempos o material presente sob a forma de traços mnêmicos experimenta um reordenamento segundo novos nexos, uma retranscrição” (Freud, 1896/1986, p. 208).

Comentando essa passagem de Freud, Lacan escreveu: “Tudo isso é um jogo de escrita [...]” (Lacan, 1955-56/1985, p. 132). As bases estão lançadas para a sua afirmação posterior, a de que o inconsciente está estruturado como uma escrita (Lacan, 1957/1998).

Como já se disse aqui, a escritura inconsciente é propriamente o que está jogado embaixo, o que está *subjectum*.

É, então, a partir da escritura inconsciente que se organizam as demais escritas: o sonho, o desenho e a escrita alfabética. A aquisição da escrita supõe então o caminho de uma criança na passagem da escritura à escrita alfabética.

Trabalha-se, no Lugar de Vida, com a hipótese de que na psicose infantil a relação do sujeito com a linguagem pode ser reordenada pela via da escrita, uma vez que a escritura inconsciente é o suporte para a escrita alfabética. Se há um paralelismo entre essas duas escritas, a escrita alfabética poderia servir ao psicótico como uma via de suplência, como uma nova possibilidade de estruturação psíquica produzida a partir da inscrição de traços que teriam um caráter subjetivante, ou seja, de construção ou de reconstrução, ou ainda de *rehistorização* do sujeito.

No movimento gradual de aquisição da escrita, uma criança poderá colocar em marcha uma operação de linguagem de dupla mão: uma escrita será construída, mas também um sujeito se construirá, como efeito da construção da escrita. Ao mesmo tempo em que se constroi uma escrita, ela o constroi, em um jogo de reorganização do campo simbólico ou da linguagem.

A aquisição da escrita proposta como caminho para a subjetivação da criança psicótica é propriamente uma marca da prática no Lugar de Vida. Não são muitos os lugares em que se alfabetiza uma criança psicótica como forma de tratar dela.

Nessa forma de tratar educando, o sujeito estará sendo convidado a sujeitar-se, e não libertar-se, pois pedir que a criança psicótica libere a sua subjetividade é mergulhá-la em uma angústia sem tamanho. Como pedir-lhe que voe sem asas? Quando uma dessas crianças quis, para imitar seu amigo, soltar as amarras que o prendiam a suas costumeiras produções duras, rígidas, estereotipadas, repetidas e sem invenção – suas defesas psicóticas – não encontrou

palavras com as quais voar, e se pôs então a produzir sons desarticulados, que imitavam uma fala, mas nada diziam.

Assim, a escrita alfabética pode constituir-se nesse campo em que o sujeito encontrará mais uma vez a chance de ordenar sua relação com o Outro ou com a linguagem, instituindo uma Lei, a legalidade da escrita, no lugar da Lei do Pai, a partir da qual o sujeito psicótico terá a possibilidade de emergir vez por outra e dizer-se, sem que isso signifique a perda irreversível de suas duras e por isso frágeis amarras. Alfabetizar uma criança psicótica é uma forma de ajudá-la a construir boas, necessárias e flexíveis referências de linguagem, em substituição à camisa de força a que estará destinada, caso se torne um adulto insano.

Isso vale também para a criança autista. F. frequentou, desde os 2 anos, uma escola regular. Mesmo conservando sua posição autista na relação com os outros, acedeu à escrita. Sua primeira frase escrita: *Eu sou um diamante*.

Por meio dessa noção de sujeito, chega-se à idéia de que o ato de escrever não é um ato de liberdade. Para nenhum sujeito.

A alfabetização como eixo da Educação para a inclusão do sujeito

Toda escola que venha a trabalhar com a noção de sujeito do inconsciente deverá abandonar a idéia do sujeito central, autônomo. Precisar ter em seu horizonte de trabalho a perspectiva de um sujeito descentrado, sujeitado na e pela linguagem, determinado, de um lado, pelas práticas socioculturais e, de outro, pelas forças libidinais, mas também capaz de se separar. Não será nem livre nem sujeitado, mas poderão ocorrer, digamos, emergências de liberdade em meio à determinação que o escraviza – que o aliena – no Outro do desejo e da linguagem.

Escrever é fazer a dialética entre o desejo e a lei. Entre gramática e estilo. Entre o eu e o sujeito. Entre o corpo e a letra.

Ensinar uma criança a escrever é uma prática que pode ter como norte a noção de sujeito do inconsciente e sua dialética. Esse tipo de alfabetização de qualquer sujeito-criança, já referida anteriormente como filha dileta da Educação Terapêutica, integra a prática aqui chamada de Educação para a inclusão do sujeito.

JP recusa-se a fazer o traçado da letra no papel, porque não quer reduzir seu movimento corporal, sempre muito amplo, ao pequeno gesto da mão. Assim, JP declara enfaticamente *odeio escrever*, pula da cadeira, anda pela sala e em seguida executa uma bela cambalhota com todo o seu corpo. Correu o risco de ser encaminhado para o psicólogo ou para o psicopedagogo com a alegação de que sofreria de problemas de aprendizagem. Mas a professora, atravessada por uma proposta educativa que inclua o sujeito do inconsciente, leu seu gesto como a manifestação de um sujeito e o tomou como uma passagem necessária

em seu percurso rumo à escrita. JP escapou da medicalização da educação, porque não foi transformado em um paciente com transtornos de aprendizagem, nem tampouco um hiperativo com direito à ritalina.

Nessa prática, a fragmentação que impera no campo educativo, que provoca também a fragmentação da criança dividida entre mil especialistas, poderá diminuir. Não será necessário o consultório do psicólogo ao lado da sala de aula. O professor assumirá inteiramente o sujeito dividido²!

A Educação para a inclusão do sujeito é uma tentativa de formalizar o que já fazem muitos educadores sem saber que o fazem. A formalização tem então o sentido de fazê-los tomar posse de sua prática, pois sem a formalização, os educadores correm o risco de se perder no caminho. Eis um exemplo: uma professora permite que um aluno trabalhe com hipóteses idiossincráticas de escrita e ele então faz uso de coraçõezinhos no lugar de algumas letras (Borges, 2006). Esse professor poderá, no entanto, supor que sua permissão significa um “respeito à subjetividade da criança e um livre curso ao seu desejo”. Permitir que a criança faça sua hipótese, porém, é saber que ela se encontra em meio à árdua tarefa de renunciar à forma de seu corpo e de curvar-se ao pacto simbólico. Não é uma idiossincrasia bonitinha, mas a elaboração de uma angústia. Com essa visão, o professor poderá esperar até que o coraçõzinho caia sob o recalque. Assim, o operador em jogo será, no seu devido tempo, o recalque e não a repressão, já que o professor não fez desaparecerem os corações por meio da imposição de sua autoridade.

Esperar essa passagem, dando espaço para a hipótese singular da criança, é dar-lhe o tempo necessário para a renúncia, coisa nada fácil para nenhuma criança. O aluno dos coraçõezinhos escreveu com eles por algum tempo, mostrando que não queria deixar cair seu coração, ou a marca de sua presença de sujeito. Mas os coraçõezinhos foram aos poucos desaparecendo, sem que tivesse operado a censura da professora. A criança curvou-se ao pacto simbólico, mas sua marca ressurgiu pouco depois, em um texto marcado, logo no primeiro ano de alfabetização, com um modo de escrever que a professora já podia reconhecer como próprio daquele sujeito. Sua marca não foi suprimida com gritos (como dizia Freud em relação ao modo como as fobias das crianças eram tratadas em seu tempo) e, sim, recalcada, podendo retornar como marcas do sujeito no estilo.

A partir da hipótese psicanalítica sobre o sujeito do inconsciente, o ângulo de visão do alfabetizador pode mudar. Ele não verá mais sua prática como aquela em que deverá escrever sobre a tela em branco de seu aluno. Verá a alfabetização como um trabalho a ser realizado *per via di levare*, e não *per via di porre*, como diria Freud parafraseando Leonardo da Vinci (Freud, 1905/1973). O educador não colocará (*via di porre*) traços na tela em branco da criança, como faz o pintor, mas a ajudará a extrair (*via di levare*), a fazer emergir as marcas de sujeito que jaziam no ser da criança, do mesmo modo como o escultor arranca e dá forma para o que jazia na pedra de mármore.

Ernesto, personagem de Marguerite Duras em *La pluie d'été*, ilustra admiravelmente esse modo de entender como o ensino procede. Ele diz à sua mãe: “Não vou mais à escola porque lá me ensinam coisas que eu não sei” (Duras, 1994, p. 22). As coisas da escola não lhe dizem respeito, não ressoam e não se conectam com aquelas primeiras marcas, com as sombras que insistem inutilmente em se inscrever, em ganhar forma e palavra. Quando a escola não se preocupa em conectar-se com isso que é o âmago do ser, termina por falar de coisas que as crianças *não sabem*, que são alheias a elas. Eis mais uma pequena torção a que pode nos levar a noção psicanalítica de sujeito do inconsciente.

Para concluir:

Quando há uma emergência de sujeito, há uma separação do Outro, de sua Lei, de seu desejo. O sujeito se mostra em sua marca singular, própria, característica. Ele se separa, ou *se pare*, como Lacan diz em seu texto *Posição do Inconsciente* (Lacan, 1965/1998). Mas a separação provocará em seguida uma nova alienação, uma nova captura, como diz Lacan no mesmo texto. A hiância, o buraco, o intervalo no qual o sujeito apareceu se fecha rapidamente, e o texto, falado ou escrito, retoma seu curso egóico, fechadinho, bonitinho, bem comportado, alienado na língua e na gramática. A liberdade do sujeito é um sonho que dura pouco, e é bom que não dure, porque o risco é o de perder suas bordas, seus contornos, suas identificações nos momentos em que irrompe carregado da história de seu desejo, e desaparecer então sob o seu peso.

Assim, sobre a noção de sujeito do inconsciente não se poderão erigir as bases para a construção de uma idéia de homem emancipado. Mas um homem emancipado não poderá dar um único passo, se não tiver construído seu destino sobre as bases de seu desejo. Mesmo que esteja dele cindido, mesmo que o ignore, ele poderá talvez obter, com um tipo de educação como a Educação para o sujeito, instrumentos necessários para colocar seu desejo a serviço da transformação social. A psicanálise e a Educação para o sujeito não são revolucionárias nem transformadoras. Mas se tiverem dado a uma criança os recursos necessários para escrever seu desejo, não será esse futuro homem um agente de transformação, um homem que recusará qualquer coerção escusa exercida sobre ele, se essa coerção o impedir de manifestar, com os instrumentos da cultura, seu desejo, sua verdade, sua humanidade?

Recebido em outubro de 2008 e aprovado em de abril de 2009.

Notas

- 1 A Associação *Lugar de Vida* – Centro de Educação Terapêutica é uma instituição de atendimento terapêutico e educacional para crianças com problemas de desenvolvimento e se localiza em São Paulo.
- 2 Aqui se buscou fazer uma espécie de jogo de palavras. Em psicanálise, fala-se de sujeito dividido por causa da divisão consciente/inconsciente. Mas quando um pro-

fessor assume um aluno, no sentido em que toma para ele a sua educação integral, está deixando de dividir o aluno entre o que vai ser cuidado por ele (só cognição) e o que vai ser cuidado pelos especialistas (só afeto). O professor pode assumi-lo, nesse sentido, por inteiro. O que não significa que não haja crianças que precisarão ser cuidadas pelos especialistas. Mas serão em menor número.

Referências

- BERNARDINO, Leda Fischer. A intervenção psicanalítica nas psicoses não-decidas da infância. In: Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.) **Psicose: aberturas da Clínica**. Porto Alegre: APPOA, p.53-62, 2007.
- BORGES, Sonia. **O quebra-cabeça**. A alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.
- CDC (Centers for Disease Control and Prevention) (2007). **CDC Releases New Data on Autism Spectrum Disorders (ASDs) from Multiple Communities in the United States**. Disponível em: <http://www.cdc.gov/od/oc/media/pressrel/2007/r070208.htm>. Acesso em: 01 out 2008
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. A destruição da subjetividade na filosofia contemporânea. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, Sociedade de Psicanálise, 20, p. 29-36, 1976.
- CHAUÍ, Marilena de Souza (Org.). **Primeira filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DELLA, S. S. **Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”**. Trabalho apresentado na 26ª reunião da Anped, em outubro de 2003, no GT 17 (Filosofia da Educação). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/sandrasoaresdellafonte.rtf>. Acesso em: 01 out 2008
- DESANTI, Jean-Toussaint. Le hupokeimenon chex Aristote. **Corrélats**, Paris, 0, p. 7-15, 2001.
- DURAS, Marguerite. **La pluie d'été**. Paris : Gallimard, 1994.
- FILLOUX, Jean-Claude. **O inconsciente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREUD, Sigmund (1895/1973). Projecto de una psicologia para neurologos. In: **Obras completas**, v.1. Madrid: Biblioteca Nueva, 1895/1973, p. 209-276.
- FREUD, Sigmund. Carta de 6 de dezembro de 1896 a W. Fliess. In MASSON, Jeffrey Moussaieff (ed.) **Correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess**. Rio de Janeiro: Imago, 1896/1986. P. 208-215.
- FREUD, Sigmund. Sobre psicoterapia. In: **Obras completas**, v.1. Madrid: Biblioteca Nueva, 1904/1973. P. 1007-1013.
- FREUD, Sigmund. Analisis de la fobia de un niño de cinco años. In: **Obras completas**, v.2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1909/1973. P. 1365-1440.
- FREUD, Sigmund. Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci. In: **Obras completas**, v.2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1910/1973. P. 1577-1620.

- FREUD, Sigmund. Lo siniestro. In: **Obras completas**, v.3. Madrid: Biblioteca Nueva, 1919/1973. P. 2483-2506.
- FREUD, Sigmund. El “yo” y el “ello”. In: **Obras completas**, v.3. Madrid: Biblioteca Nueva, 1923/1973. P. 2701-2728.
- FREUD, Sigmund. La negación. In: **Obras completas**, v.3. Madrid: Biblioteca Nueva, 1925/1973. P. 2884-2886.
- FREUD, Sigmund. Prefacio para un libro de August Aichorn. In: **Obras completas**, v.3. Madrid: Biblioteca Nueva, 1925a/1973. P. 3216-3217.
- FREUD, Sigmund. Analisis terminable e interminable. In FREUD, Sigmund, **Obras completas**, v.3. Madrid: Biblioteca Nueva, 1937/1973. P. 3339-3364.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IMBERT, Francis. **Vers une clinique du pédagogique**. Vigneux: Matrice, 1992.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**. São Paulo: Escuta, 2000.
- LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1953/1998. P. 238-324.
- LACAN, Jacques. **O Seminário – Livro III: As psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1955-56/1985.
- LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1957/1998. P. 496-536.
- LACAN, Jacques. Posição do inconsciente. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966/1998. P. 843-864.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. A infância, a escola e os adultos. In: **Anais do 5º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2008.
- MILLOT, C. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- PATTO, Maria Helena. Prefácio. Passagens: a psicanálise em movimento. In COLLI, Fernando e KUPFER, Maria Cristina (Org.), **Travessias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. P. 9-16.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOLER, Colette. Le désir du psychanalyste. Où est la différence? **Lettre Mensuelle**. Paris: Campo Freudiano, p. 11-13, julho de 1994.

Maria Cristina Machado Kupfer é psicanalista, professora titular do Instituto de Psicologia da USP e presidente do Conselho de Administração da Associação Lugar de Vida - Centro de Educação Terapêutica, em São Paulo.
E-mail: mckupfer@usp.br



Concepção de Currículos de Ciências: análise dos princípios ideológicos e pedagógicos dos autores

Sílvia Ferreira
Ana Maria Morais
Isabel Pestana Neves

RESUMO – Concepção de currículos de ciências: análise dos princípios ideológicos e pedagógicos dos autores. O estudo analisa em que medida a mensagem sociológica transmitida pelo Discurso Pedagógico Oficial, veiculado no currículo do 3º ciclo do ensino básico português, traduz os princípios ideológicos e pedagógicos das suas autoras. A investigação apresenta pressupostos epistemológicos e sociológicos e está particularmente baseada na teoria do discurso pedagógico de Bernstein. Os princípios ideológicos dizem respeito a grandes metas da educação e os princípios pedagógicos a características da prática pedagógica. Os dados foram obtidos através de uma entrevista semiestruturada feita às autoras e de análise documental de publicações por elas produzidas. Os resultados sugerem que as autoras valorizavam diferentes princípios ideológicos e pedagógicos e mostram que existiam descontinuidades entre esses princípios e a mensagem do currículo. Estes resultados são discutidos e exploram-se as suas consequências em termos de aprendizagem científica.

Palavras-chave: Educação científica. Currículos. Princípios ideológicos. Princípios pedagógicos. Contexto social.

ABSTRACT – Science curricula design: analysis of authors' ideological and pedagogical principles. The study analyses the extent to which the sociological message transmitted by the Official Pedagogic Discourse of the curriculum for Portuguese middle school contains the ideological and pedagogical principles of its authors. The research is epistemologically and sociologically grounded, placing particular emphasis on Bernstein theory of pedagogic discourse. The ideological principles refer to broad educational aims and the pedagogical principles to characteristics of the pedagogic practice. Data was obtained through a semi structured interview to the authors and documental analysis to publications they had produced. The results suggest that the authors were distinct in the ideological and pedagogical principles they valued and that discontinuities were evident between those principles and the curriculum message. These results are discussed and their consequences in terms of scientific learning are explored.

Keywords: Scientific education. Curricula. Ideological principles. Pedagogical principles. Social context.

Introdução

No ano escolar de 2001/2002 teve início, em Portugal, um processo de reorganização curricular do ensino básico¹ com a aplicação de novas orientações organizativas e de novos desenhos curriculares. Esta reorganização situa-se em um contexto de gestão flexível do currículo² e pretendeu colocar em prática alguns dos princípios que haviam sido consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e na Constituição de 1976. Esta reorganização do ensino básico mantinha um currículo de colecção, mas agora situado na perspectiva de um sistema educacional mais centrado na escola, e “[...] convidava escolas e professores a fazerem escolhas adequadas aos seus alunos e contextos escolares” (Galvão et al., 2004, p. 342).

No âmbito desta reorganização curricular, foram elaborados dois documentos orientadores: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (DEB, 2001); e Orientações Curriculares para o Ensino Básico (DEB, 2002). O primeiro documento define o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para o ensino básico ao longo das várias disciplinas. O segundo documento apresenta as competências específicas para cada disciplina. Na área das Ciências Físicas e Naturais, este documento apresenta em paralelo as orientações curriculares relativas a cada uma destas disciplinas, tendo sido delineado em torno de quatro temas organizadores: Terra no Espaço, Terra em Transformação, Sustentabilidade na Terra e Viver Melhor na Terra.

O estudo que se apresenta neste artigo é parte de uma investigação mais ampla (Ferreira, 2007) que analisa a mensagem sociológica transmitida pelo Discurso Pedagógico Oficial (DPO) do currículo de Ciências Naturais do 3º ciclo do ensino básico, que emanou da referida reorganização curricular, e que investiga em que medida essa mensagem resulta dos princípios ideológicos e pedagógicos das suas autoras. A investigação esteve centrada em dimensões do DPO relacionadas com *o que se ensina* e com *a forma como se ensina*. No primeiro caso, considerou-se o processo de construção da ciência³ e a exigência conceptual em termos de competências e conhecimentos científicos. No segundo caso, considerou-se a relação entre discursos da mesma disciplina (intradisciplinaridade) e a explicitação do DPO na relação Ministério da Educação/professor (critérios de avaliação)⁴. Na apreciação da exigência conceptual do currículo teve-se também em conta o grau de intradisciplinaridade⁵. A escolha destas dimensões prendeu-se, sobretudo, com resultados obtidos em estudos já realizados por investigadores do grupo ESSA (Morais; Neves, 2003; Morais; Neves; Pires, 2004) e por outros autores (McComas; Clough; Almazroa, 1998), que evidenciaram a sua importância na promoção de um elevado nível de aprendizagem científica.

Figura 1 - Diagrama geral das relações analisadas na investigação (Ferreira, 2007)



A análise da mensagem sociológica contida no DPO do currículo de Ciências Naturais do 3º ciclo do ensino básico português, quando se consideraram os dois documentos curriculares, revelou as seguintes características: um baixo nível de conceptualização de uma gama limitada das diferentes dimensões da ciência; uma quase ausência de relações intradisciplinares entre conteúdos metacientíficos e científicos; um baixo nível de intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos; um baixo nível de exigência conceptual para o domínio metacientífico; um elevado nível de exigência conceptual para o domínio científico, sobretudo devido à complexidade das competências científicas; e orientações implícitas do texto a ser transmitido/adquirido no contexto da relação Ministério da Educação/professor (Alves, 2007; Calado, 2007; Ferreira, 2007). Esta análise revelou, ainda, que ocorrem processos de recontextualização no interior do currículo, quando se passa das *Competências Essenciais* para as *Orientações Curriculares*.

Embora esses resultados sejam importantes por si próprios, pretendia-se aprofundar a análise através do estudo da influência que os princípios ideológicos e pedagógicos dos autores do currículo podem ter na estrutura e na mensagem desse currículo (Figura 1). Realizou-se assim o estudo que se apresenta neste artigo e que se centra no seguinte problema: *Em que medida a mensagem sociológica transmitida pelo DPO veiculado no currículo resulta dos princípios ideológicos e pedagógicos dos seus autores?* De acordo com este problema estabeleceram-se as seguintes questões de investigação: (1) Quais os princípios ideológicos e pedagógicos das autoras dos dois documentos curriculares (*Competências Essenciais* e *Orientações Curriculares*)?; e (2) Qual a relação entre esses princípios e a mensagem sociológica subjacente aos documentos curriculares produzidos num contexto de flexibilidade curricular?

Neste estudo foram considerados dois grupos de ideologias, os princípios ideológicos e os princípios pedagógicos. Os primeiros dizem respeito a grandes

metas da educação. Os segundos são princípios subjacentes às características da prática pedagógica valorizadas no processo de ensino-aprendizagem das ciências. Para este estudo foram definidos quatro princípios ideológicos, dos quais dois correspondiam a princípios gerais da educação – *educação para todos* e *autonomia do professor* – e os outros dois a princípios específicos do ensino das ciências – *literacia científica* e *construção da ciência*. O princípio da *educação para todos* está contemplado na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Constituição e é também um dos princípios orientadores da reorganização do currículo do ensino básico. O princípio da *autonomia do professor* está estreitamente associado à autonomia das escolas que também é preconizada nos princípios orientadores da reorganização curricular do ensino básico. Tal como é referido no documento *Gestão Flexível do Currículo* (DEB, 1999), “a gestão curricular implica uma maior autonomia e responsabilização das escolas e dos professores que têm de assumir a liderança do processo” (p. 13). O princípio da *literacia científica* está relacionado com o princípio da igualdade na escola e na sociedade preconizado pela Lei de Bases e pela Constituição. O princípio da *construção da ciência* foi fundamentado na importância de se promover uma aprendizagem científica relevante para todos os cidadãos (McComas; Clough; Almazroa, 1998). A construção da ciência é um dos aspectos que surge associado a uma das categorias ideológicas propostas por Sæther (2003) – a epistemologia –, quando este analisa currículos e manuais escolares. Em relação aos princípios pedagógicos, foram considerados os seguintes: introdução das várias dimensões da construção da ciência; intradisciplinaridade entre conteúdos científicos e metacientíficos; intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos; complexidade das competências cognitivas científicas; e complexidade dos conteúdos científicos. A escolha destes princípios esteve, sobretudo, relacionada com a sua importância para uma eficiente aprendizagem científica (Morais; Neves; Pires, 2004; Moraes; Neves, 2008).

Enquadramento Teórico

A investigação desenvolvida apresenta pressupostos epistemológicos e sociológicos e está particularmente baseada na teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1999, 2000). De acordo com Bernstein, o discurso pedagógico inclui três níveis fundamentais de análise (geração, recontextualização e transmissão) e é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e contextos, desde o macro-nível do campo de Estado até ao micro-nível da sala de aula.

No campo de Estado, sob a influência do campo internacional, do campo da economia (recursos físicos) e do campo do controlo simbólico (recursos discursivos), é produzido o Discurso Regulador Geral (DRG). Este discurso reflecte os princípios dominantes da sociedade de uma determinada época,

traduz o conjunto de normas/valores que regulam a ordem e identidade social e é o resultado de ideologias, interesses e dilemas em conflito. O DRG corresponde, assim, ao discurso oficial do Estado e aparece expresso em textos legais e administrativos, como constituições políticas, leis de bases, decretos, diplomas e discursos políticos.

Como resultado da recontextualização oficial do DRG, designadamente ao nível do Ministério da Educação e suas agências, é produzido o discurso pedagógico oficial (DPO), o qual se encontra expresso em textos como os programas e currículos. Este processo de recontextualização é influenciado pelo campo da economia, pelo campo intelectual da educação (parte do campo de controlo simbólico) e pelo campo internacional e ainda, em grande parte, pelas ideologias dos autores. Tal como referem Neves; Morais (2001):

Este texto oficial contém na sua mensagem os princípios e as normas que constituem o discurso regulador geral que caracteriza um determinado contexto socio-político. Contudo, enquanto discurso pedagógico oficial, também contém uma mensagem que reflecte o conjunto de opções que se afiguram mais adequadas a um determinado contexto educacional, as quais também são influenciadas pelos vários campos (p. 226).

Entre essas opções figuram, por exemplo, a selecção feita pelos autores de currículos e programas do *que* e do *como* do DPO, ou seja, dos discursos a serem transmitidos e do modo como esses discursos são transmitidos no contexto de ensino-aprendizagem, numa arena de ideologias em conflito, isto é, de normas, valores e crenças. Esta selecção é feita com base no conhecimento científico produzido no campo de controlo simbólico e no conhecimento educacional produzido no campo intelectual da educação. O modelo mostra assim que o discurso pedagógico não é o resultado mecânico dos princípios dominantes da sociedade, uma vez que podem ocorrer recontextualizações aos vários níveis do aparelho pedagógico oficial. Essas recontextualizações criam espaços de mudança e por essa razão o discurso que é reproduzido não corresponde rigorosamente ao discurso que é produzido.

Ainda de acordo com Bernstein (1999), o conhecimento científico possui uma estrutura hierárquica, na qual o desenvolvimento é alcançado através da selecção e da integração de conceitos distintos, de modo a alcançar-se um corpo comum de conhecimento com maior nível de abstracção e poder de explicação. O conhecimento educacional corresponde a um discurso com uma estrutura horizontal, caracterizada por uma série de linguagens paralelas, em que o seu desenvolvimento é alcançado através da construção de uma nova linguagem, com um novo conjunto de questões e de relações e fortemente classificada em relação a outras linguagens pré-existentes. O *que* do ensino-aprendizagem das ciências corresponde a uma estrutura hierárquica do conhecimento, com excepção da metaciência que corresponde a uma estrutura horizontal do conhecimento. O *como* do ensino-aprendizagem também corresponde a uma estrutura horizontal do conhe-

cimento, o que significa que diferentes grupos de autores de currículo podem privilegiar distintas teorias educativas num determinado momento.

No âmbito de uma determinada teoria educativa, poderá dizer-se que um autor possui regras de reconhecimento, quando é capaz de reconhecer contextos de aprendizagem que estão de acordo com aquela teoria e que possui regras de realização, quando é capaz de produzir textos pedagógicos adequados a esses contextos. Para Bernstein (1990), a produção textual em um dado contexto implica que os sujeitos têm de ter quer as regras de reconhecimento, ou seja têm de ser capazes de reconhecer o contexto, quer as regras de realização, ou seja têm de ser capazes de produzir o texto adequado àquele contexto. As regras de reconhecimento regulam as regras de realização. Se o sujeito falhar no seu desempenho, poderá evidenciar a falta de regras de reconhecimento ou de realização ou de ambas. Em relação às regras de realização, há a distinção entre realização passiva e realização activa. Os sujeitos têm apenas realização passiva quando são capazes de seleccionar os significados mas não são capazes de produzir o texto. Quando o texto é produzido evidenciam ter realização activa.

Apesar de diferentes concepções de currículo⁶, a noção de desenvolvimento curricular refere-se, essencialmente, ao seu processo de construção, ou seja, à sua concepção, à sua implementação e à sua avaliação. Esse processo de construção envolve pessoas e procedimentos sobre algumas das seguintes interrogações: Quem toma as decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são implementadas? Pacheco (2001) apresenta alguns aspectos que podem caracterizar o desenvolvimento de um currículo, destacando os seguintes: (a) é um processo que reúne várias pessoas com diferentes perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem e também com diferentes poderes de decisão curricular; (b) é um processo político que implica a tomada de decisões e que conta com a influência de vários grupos; e (c) é um processo de colaboração entre vários intervenientes que tomam decisões curriculares. Assim sendo, no processo de construção de um currículo estão envolvidos vários autores que podem apresentar diferentes princípios ideológicos e diferentes princípios pedagógicos, mas no processo de tomada de decisões apenas alguns desses princípios prevalecem no currículo. Paraskeva (2000), ao problematizar o processo de construção do currículo, afirma:

enquanto campo de construção do conhecimento, o currículo expressa as intenções vertidas numa determinada política curricular que se elabora na base de conflitos e compromissos, avanços e recuos, expressão natural de um documento que deve ser entendido como um texto e como um discurso construído para e a partir de uma prática – regulada – de poder (p. 38).

O currículo, enquanto projecto cultural, social e político, só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes e crenças, partilhados por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração. Tal como refere Pacheco (2001):

o currículo é um propósito que não é neutro em termos de informação, já que esta deriva de diferentes níveis e é veiculada por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismos. Assim, o currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos (p.18).

Por isso, “as decisões curriculares, oriundas do Estado, dos professores e de outros intervenientes, discutir-se-ão como problemas ideológicos e não como questões unicamente educativas” (Pacheco, 2005, p. 71). De acordo com Eisner (1992), as “ideologias [educativas] são sistemas de crenças que fornecem valores a partir dos quais são tomadas decisões sobre assuntos relacionados com a prática educativa” (p. 302). Knain (2001) aponta três características que estão presentes na definição de ideologia: as ideologias estão fundamentadas em visões do mundo, elas têm um elemento cognitivo e influenciam as crenças de um indivíduo; as ideologias são influenciadas culturalmente, elas são partilhadas pelos indivíduos de um determinado grupo social, podem ser produzidas e reproduzidas, e podem regular um determinado discurso; as ideologias são veiculadas pela linguagem, elas influenciam o que é dito e o modo como é dito e, para além disso, estão presentes quando alguém interpreta o que foi dito por outra pessoa.

A prática educativa tem, assim, subjacente um conjunto de valores que justificam as direcções seguidas. Não existe apenas uma única ideologia que direcciona a educação e em um currículo as ideologias aparecem expressas em relação ao que as escolas devem ensinar, para que fins e porque razão (Eisner, 1992). Ainda de acordo com Eisner (1992), as ideologias de um currículo residem em um contínuo, desde as formas mais explícitas, por exemplo, em documentos educativos sobre o que deve ser ensinado, até às mais implícitas, por exemplo, em discursos generalistas sobre a educação. O autor considera que as ideologias curriculares pertencem, mais frequentemente, a este último grupo: quanto mais importantes são as ideologias para as escolas, menos são apresentadas de uma forma pública e articulada. Apesar de, normalmente, as ideologias estarem implícitas, elas revelam-se no tipo de linguagem usada para descrever as escolas, o ensino e a aprendizagem.

Metodologia

Neste estudo recorreu-se a uma metodologia mista que apresenta características associadas às abordagens qualitativa e quantitativa (Creswell, 2003; Morais; Neves, 2007; Tashakkori; Teddlie, 1998). Por exemplo, o recurso a uma entrevista é um procedimento de recolha de dados mais associado às abordagens qualitativas. Contudo, a sua construção foi orientada por categorias de

análise definidas com base no quadro teórico do estudo, seguindo, assim, uma abordagem racionalista mais associada a metodologias quantitativas.

Nesta investigação foram seleccionadas quatro autoras para sujeitos do estudo⁷. De um conjunto de treze autoras do currículo de Ciências Naturais, três autoras foram usadas para pilotar a entrevista, uma professora do ensino superior e uma professora do ensino secundário a trabalhar na universidade, ambas das áreas da Biologia e da Geologia, e uma professora do ensino superior das áreas da Física e da Química. Das outras dez autoras, foram seleccionadas cinco professoras com formação científica nas áreas da Biologia e da Geologia, dado que o estudo estava centrado na disciplina de Ciências Naturais. Apesar de duas dessas cinco professoras não se mostrarem disponíveis para responder à entrevista, o estudo esteve centrado em quatro autoras, porque foi possível obter dados de uma delas (a coordenadora do processo de construção do currículo) através da análise de textos e de artigos da sua autoria. No Quadro I estão evidenciadas algumas características das quatro autoras seleccionadas.

Quadro I. Autoras do currículo seleccionadas para o estudo empírico

Autoras	Documento(s) elaborado(s)	Experiência profissional
Autora A	Competências Essenciais	Professora do 3º ciclo e secundário Requisitada pelo Ministério da Educação
Autora B	Competências Essenciais Orientações Curriculares	Professora do ensino superior
Autora C	Competências Essenciais Orientações Curriculares	Professora do 3º ciclo e ensino secundário Requisitada pelo Ministério da Educação e com ligação ao ensino superior
Autora D	Competências Essenciais Orientações Curriculares	Professora do ensino superior Coordenadora do processo de construção dos dois documentos curriculares

A caracterização dos princípios ideológicos e dos princípios pedagógicos das autoras A, B e C do currículo de Ciências Naturais baseou-se, fundamentalmente, nos dados fornecidos por entrevistas, utilizando-se também, como informação complementar, os dados disponibilizados nos documentos elaborados por essas autoras sobre o processo de reorganização curricular. No caso

da autora D, esta caracterização esteve baseada apenas nos dados obtidos através dos documentos escritos por essa autora.

Entrevista

Foi construída uma entrevista semiestruturada⁸ organizada em três partes. A primeira parte incluía oito questões abertas cujo objectivo consistia em obter informação sobre a constituição da equipa de autoras. Também se pretendia obter dados sobre o processo de construção dos dois documentos curriculares, nomeadamente o grau de autonomia dado pelo Ministério da Educação às autoras do currículo e as influências de cada uma das autoras nas decisões que foram sendo tomadas ao longo de todo o processo. A segunda e a terceira partes da entrevista continham questões a partir das quais se pretendia inferir, respectivamente, alguns dos princípios ideológicos e pedagógicos das autoras.

A segunda parte da entrevista continha nove questões organizadas em função de quatro princípios ideológicos: *educação para todos* (duas questões), *autonomia do professor* (três questões), *literacia científica* (duas questões) e *construção da ciência* (duas questões). As questões começavam a partir da análise de textos relacionados com aspectos da organização e desenvolvimento de currículos de ciências (excertos do currículo nacional e de currículos internacionais; excertos de artigos sobre desenvolvimento curricular; excertos de actividades retiradas de documentos curriculares). Para que as entrevistadas não fossem influenciadas, por exemplo, pelo desejo de criarem uma impressão favorável – o que Tukcman (2002) refere como distorção da resposta por expectativa social – as questões foram construídas de modo que a informação sobre cada um dos princípios ideológicos fosse obtida indirectamente. Esta construção das questões teve em consideração os dados obtidos através da pilotagem da entrevista. Por exemplo, as respostas dadas às questões relacionadas com o princípio ideológico *educação para todos* indicaram duas concepções distintas para este princípio: *educação para o sucesso de todos os alunos* e *educação para o sucesso de alguns alunos*. As respostas também sugeriram dois indicadores para a construção das questões da entrevista: (a) contextualização da aprendizagem e (b) alteração da sequência dos conteúdos do currículo. A título de exemplo, apresentam-se duas questões da entrevista relacionadas com o referido princípio ideológico e quando os indicadores *contextualização da aprendizagem* e *alteração da sequência dos conteúdos do currículo* são, respectivamente, considerados.

Questão 1:

O princípio da flexibilidade curricular, que está na base da actual reorganização curricular, é enunciado da seguinte forma no documento *Gestão Flexível do Currículo* (DEB, 1999):

“O projecto de Gestão Flexível do Currículo visa [...] assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (p.6).

“Por *Gestão Flexível do Currículo* entende-se a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (p.7).

Na sua opinião, em que medida este currículo, ao adequar-se a cada contexto escolar, inserindo-se assim num contexto de gestão flexível, pode ser bem sucedido no que diz respeito ao sucesso de todos os alunos? Justifique. Quais as potencialidades e limites da contextualização da aprendizagem em termos da aprendizagem científica de todos os alunos? Justifique.

Questão 2:

Considere os seguintes excertos retirados de um currículo de ciências internacional equivalente ao 3º ciclo do ensino básico (NYSED, 2004):

“A ordem de apresentação e numeração de todas as orientações deste guia não pretende indicar nenhuma sequência recomendada de instrução” (p.3). Por exemplo, na secção do Ambiente Vivo, os professores podem decidir abordar os conceitos da ideia-chave 7 anteriormente aos da ideia-chave 6.

Introdução da ideia-chave 6: “[...] Os seres vivos interagem entre si e com o ambiente e dependem do ambiente e uns dos outros. Essas interações resultam num fluxo de energia e num ciclo de matéria que são essenciais para a vida. [...]” (p.17).

Introdução da ideia-chave 7: “O crescimento da população colocou novos desafios ao ambiente – poluição intensa do ar e da água, desflorestação e extinção das espécies, aquecimento global e alteração da camada do ozono. [...] Para a resolução destes aspectos será necessário aumentar a responsabilidade, cooperação e acção das sociedades. [...]” (p.19).

Na sua opinião, quais as potencialidades e limites desta alteração da sequência dos conteúdos a apreender, em termos da aprendizagem científica de todos os alunos? Justifique.

Esta última questão era explorada tendo em conta que, quando o professor altera a sequência dos conteúdos, alguns conceitos essenciais ao ensino das ciências podem não ser abordados. No caso concreto da alteração da sequência evidenciada na questão, considera-se que o professor poderá comprometer a aprendizagem científica de todos os alunos, dado que, para a compreensão da ideia-chave 7, são necessários conceitos abordados na ideia-chave 6, nomeadamente os que estão relacionados com a temática do fluxo de energia e ciclo de matéria (por exemplo, o problema ambiental da desflorestação).

A terceira parte da entrevista, que estava centrada nos princípios pedagógicos das autoras, continha questões organizadas em termos de cinco características da aprendizagem científica: *introdução das várias dimensões da construção da ciência*; *intradisciplinaridade entre conteúdos científicos e metacientíficos*; *intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos*; *complexidade das competências cognitivas científicas*; e *complexidade dos conteúdos científicos*. Para cada uma destas características, a entrevista começava com a análise de três situações hipotéticas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem das ciências, em que uma delas valorizava o princípio pedagógico que a investigação tem sugerido como sendo favorável à aprendizagem científica⁹. Para cada uma das características, a estrutura da entrevista dependia da resposta dada pela autora. Se o princípio pedagógico valorizado pela autora estivesse total ou parcialmente de acordo com o princípio valorizado pela investigação (o que significava que a autora possuía regras de reconhecimento para essa característica num grau elevado ou médio, respectivamente), mas esse princípio não estivesse presente no currículo, a entrevista prosseguia com o objectivo de se averiguar possíveis razões e/ou constrangimentos que contribuíssem para essa ausência no currículo. Se o princípio pedagógico valorizado pela autora se afastava do princípio valorizado pela investigação (o que significava que a autora não possuía regras de reconhecimento), e esse princípio não estivesse presente no currículo, o princípio era dado à autora através da análise de um texto, por exemplo um excerto de um artigo, antes da entrevista prosseguir com a questão sobre as razões e/ou constrangimentos da ausência deste princípio no currículo. Se o princípio pedagógico valorizado pela autora estivesse total ou parcialmente de acordo com o princípio valorizado pela investigação e fosse semelhante ao princípio do currículo, dava-se por concluída esta parte da entrevista.

As respostas dadas à segunda e à terceira partes da entrevista foram avaliadas através de uma análise de conteúdo, na qual foi considerada a relação dialéctica entre o quadro teórico, sobre os princípios ideológicos e pedagógicos, subjacente a este estudo e os dados empíricos obtidos através das respostas. A análise da entrevista pode ser clarificada pelos exemplos que se seguem. Relativamente ao princípio ideológico *educação para todos*, os excertos das respostas estão organizados em função dos princípios das autoras, quando se considera o indicador *contextualização da aprendizagem*. No que concerne ao princípio pedagógico *intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos*, os excertos evidenciam a posição de uma das autoras.

Princípio Ideológico: educação para todos

1. E se eu parto do princípio que vou adequar o currículo ao contexto, eu então tenho diferentes caminhos. [...] Eu não posso seguir o mesmo percurso, [...] as

mesmas actividades, as mesmas estratégias, os mesmos momentos... É isso que pressupõem o ser flexível, não é? E adequar aos alunos. [...] Embora eu saiba que no final do ano eu tenho, de alguma maneira, garantir que aquelas competências foram alcançadas. [...] Eu tenho um X número de conceitos essenciais que eu tenho obrigatoriamente que trabalhar para garantir que desenvolvo aquelas competências (Autora A).

2. [...] em termos de conteúdos propriamente ditos, se [o professor] aprofunda mais, ou menos. [...] Depende, lá está, isso é que vai depender dos interesses dos alunos, se os alunos começarem a ter mais interesses por um ou por uns determinados temas e quiserem explorar mais, porque não então, dedicar mais atenção a esses temas do que a outros que os alunos não mostram tanto interesse. [...] (Autora C).

O excerto 1 evidencia que a autora valorizava o princípio *educação para o sucesso de todos os alunos* e o excerto 2 evidencia que a autora defendia o princípio *educação para o sucesso de alguns alunos*.

Princípio Pedagógico: intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos

3. [...] Eu acho que tem de haver uma continuidade, não é? Na aprendizagem, na compreensão, por exemplo, no caso das Ciências Naturais, que eles vão tendo acerca do mundo natural, por exemplo no caso da Sustentabilidade da Terra, quando nós começamos a trabalhar os ecossistemas, a estrutura e o funcionamento, há imensas coisas do 7º ano [conteúdos relacionados com a Geologia] que podem ser recuperadas e podem servir como articulação para o lançamento... [...] (Autora A).

4. [...] Se calhar, ia-se tornar demasiado exaustivo, ou pesado, em todos os temas ou em todas as subunidades, estar a dizer: aqui pode-se articular não sei o quê do 7º ano, aqui pode-se articular com não sei quê do 6º ano. [...] (Autora A).

O excerto 3 evidencia que a autora valorizava a existência de relações intradisciplinares entre conteúdos científicos de temas diferentes. Como este princípio pedagógico segue os resultados de investigação, este dado foi tomado como significando que a autora possuía regras de reconhecimento num grau elevado. O excerto 4 mostra ainda as razões/limitações que a autora indicou para a ausência deste princípio no currículo de Ciências Naturais.

Análise Documental

A caracterização dos princípios ideológicos e pedagógicos das autoras foi realizada também com base na análise documental de textos/ artigos produzidos pelas autoras e relacionados com o processo de reorganização curricular. No caso de três das autoras, os dados obtidos da análise documental foram usados para complementar os dados obtidos através da entrevista. No caso da

autora que não se mostrou disponível para responder à entrevista (autora D), os seus princípios ideológicos e pedagógicos foram inferidos apenas a partir da análise documental. A análise esteve centrada em textos de sua autoria e também em textos produzidos em co-autoria com autoras entrevistadas e com autoras que não foram entrevistadas neste estudo. Na análise dos textos foram utilizadas as categorias definidas para a análise da entrevista. Foram, assim, analisados onze textos (mencionados nas referências): um texto da autora A; um texto das autoras B, C e D; um texto das autoras B e D; um texto da autora C; e sete textos da autora D.

A análise dos textos pode ser clarificada pelos exemplos que se seguem, um deles relacionado com o princípio ideológico *autonomia do professor*, quando é considerado o indicador *clarificação dos conceitos e actividades*, e o outro relativo ao princípio pedagógico *complexidade das competências cognitivas científicas*.

Princípio Ideológico: autonomia do professor

5. Cada vez mais, cabe às escolas e aos professores determinar o que deve ser ensinado, como, quando e porquê, dentro dos limites das linhas orientadoras estabelecidas a nível nacional, de modo a que se consiga trabalhar com grupos específicos de alunos. [...] Com a Gestão Flexível do Currículo [...], as escolas e os próprios professores têm oportunidade de definir os conteúdos e as actividades disciplinares e não disciplinares que consideram essenciais e de organizá-las em termos de tempo e métodos, tendo em conta os contextos escolares e a comunidade educativa (Autora C, documento 4, pp.8-10).

Princípio Pedagógico: complexidade das competências cognitivas científicas

6. Novas exigências curriculares têm por base o desenvolvimento de competências consideradas gerais como saber estudar, resolver problemas, tomar decisões, argumentar, imaginar, cooperar, debater, comunicar (Autora D, documento 5, p.9).

Estes excertos evidenciam que a autora C defendia, como um princípio ideológico, a atribuição de um maior grau de autonomia ao professor e que a autora D valorizava, como um princípio pedagógico, a existência de um equilíbrio no desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de competências simples. Dado que este princípio pedagógico reflecte os resultados de investigação, este dado foi tomado como significando que a autora possuía regras de reconhecimento em grau elevado.

Análise dos Resultados

Relativamente aos princípios ideológicos considerados no estudo – *educação para todos*, *autonomia do professor*, *literacia científica* e *construção da ciência* – os resultados mostram que as principais diferenças entre as autoras se verificaram nos princípios *educação para todos* e *autonomia do professor* e ocorreram entre autoras com diferentes estatutos no processo de construção do currículo. A autora que, de entre as quatro que participaram neste estudo, apresentava claramente um menor estatuto (autora A) foi aquela que parecia defender, como princípios ideológicos, uma educação para o sucesso de *todos* os alunos e um *menor* grau de autonomia do professor. De facto, a autora A defendeu a ideia de que, no ensino das ciências, se deve garantir que todos os alunos adquiram competências e conceitos científicos a um nível elevado, mesmo quando o professor atende ao contexto local do aluno (ver o excerto 1). Esta ideia parece evidenciar que a autora tinha como princípio ideológico uma educação para o *sucesso* de todos os alunos e não uma educação apenas para o *acesso* de todos os alunos. Esta autora expressou também a ideia de que as competências e os conteúdos científicos a desenvolver no ensino das ciências devem estar devidamente explicitados no currículo, especialmente se quisermos que não existam “grandes discrepâncias em termos de formação científica dos nossos alunos”. Esta ideia parece sugerir que a autora valorizava, como princípio ideológico, um menor grau de autonomia do professor. O seguinte excerto da entrevista reforça esta posição da autora:

7. [...] Quando se diz que o professor é autónomo na gestão do currículo, ele tem que saber, e tem a obrigação profissional de garantir que os seus alunos adquirem aqueles conceitos e vão desenvolver aquelas competências. Agora, posso é fazê-lo de maneiras diferentes. [...] (Autora A, entrevista).

Contrariamente a esta posição, as outras três autoras tenderam a valorizar, como princípios ideológicos, uma educação para o sucesso de *alguns* alunos e um *maior* grau de autonomia do professor. Todas elas defenderam que, quando o professor atende ao contexto local do aluno, a ênfase e o grau de profundidade de determinados conteúdos vai depender dos seus alunos (ver o excerto 2). Deste modo, pode pensar-se que o princípio ideológico de uma educação para o sucesso de *todos* os alunos não foi valorizado por estas autoras. Uma vez que nem todos os alunos terão acesso a uma educação que promova uma literacia científica de nível elevado, o sucesso efectivo ficará limitado a alguns dos alunos. Para estas três autoras com maior estatuto, o currículo deveria ser explícito apenas em relação às competências a desenvolver no ensino das ciências e pouco explícito acerca dos conteúdos, designadamente quanto ao seu grau de profundidade, e das actividades que o professor pode desenvolver, já que estas devem estar relacionadas com o contexto de cada escola (ver o excerto 5). Estes dados parecem sugerir que estas autoras defendiam, como

princípio ideológico, um maior grau de autonomia do professor. Este maior grau de autonomia, decorre da possibilidade de o professor seleccionar, em função dos interesses dos alunos, os próprios conteúdos de aprendizagem e/ou o grau de profundidade com que esses conteúdos serão explorados. E tal possibilidade levanta questões sobre o significado da autonomia do professor, num contexto de flexibilidade curricular. Se a flexibilização do currículo significar autonomia dos professores na selecção dos conceitos e competências a serem desenvolvidos e não apenas autonomia na selecção das actividades que, em função dos interesses e necessidades dos alunos, conduzam aos mesmos conceitos e a competências que promovam um elevado nível de literacia científica, o sucesso de alguns alunos (usualmente os mais desfavorecidos), em termos de uma aprendizagem científica relevante poderá ficar comprometido. Quando se considera a mensagem do currículo em relação a estes dois princípios gerais da educação, é possível referir que os princípios que prevaleceram foram os princípios das três autoras com maior estatuto.

No que concerne ao princípio ideológico *literacia científica*, os resultados sugeriram que todas as quatro autoras pareciam valorizar a ideia de que o ensino das ciências deve promover um *elevado* nível de literacia científica, privilegiando competências e conteúdos científicos com maior grau de complexidade e o estabelecimento de relações intradisciplinares entre diferentes conteúdos científicos. Os excertos que se seguem ilustram esta posição:

8. [...] A ciência é complexa. Portanto, se estamos a simplificar demais, de que modo é que vamos estar a... abordar a ciência? [...] E eu não penso que seja errado chegar [no ensino das ciências] a ideias mais complexas. Tem é que se seguir um caminho para se poder chegar lá (*Autora C, entrevista*).

9. A compreensão do papel da ciência e da tecnologia na nossa vida diária requer uma população informada e com conhecimento suficiente para compreender e participar em debates acerca de questões científicas e tecnológicas, uma vez que estão implicados em muitas decisões tomadas como indivíduos e membros de uma sociedade (*Autora D, documento 9, p.4*).

Porém, os resultados obtidos em relação aos princípios *educação para todos* e *autonomia do professor* indicaram que, para três das autoras, o elevado nível de literacia científica será apenas para alguns alunos. Este aspecto está também evidenciado no currículo.

Quando se considera o posicionamento das autoras relativamente ao princípio ideológico *construção da ciência*, os resultados mostraram que todas parecem defender a inclusão da construção da ciência no ensino das ciências ao longo das várias unidades temáticas, apoiando a apresentação, no currículo, de competências e conteúdos metacientíficos aquando da apresentação de conteúdos científicos. O seguinte excerto ilustra esta posição:

10. Eu acho que deve estar embutido ao longo do currículo toda essa perspectiva da ciência, tecnologia e sociedade e da natureza da ciência. Então, mais do que, para

mim, mais vale e é importante, do que ter um bloco à parte: agora, vamos todos trabalhar a CTS! É durante as aulas, durante os conteúdos, aquilo que se está a fazer, ir arranjando exemplos para precisamente chegar àquilo que se pretende a esse nível (*autora A, entrevista*).

Contudo, esta posição, que evidencia a defesa de um menor grau de autonomia do professor em relação a este aspecto da aprendizagem científica, não está presente no currículo. De facto, os resultados da análise realizada ao currículo, quanto à relação de controlo entre o Ministério da Educação e os professores (Calado, 2007; Ferreira, 2007), evidenciaram que é dado ao professor um elevado grau de controlo sobre o *que* do ensino-aprendizagem da metaciência e sobre o *como* do ensino-aprendizagem ao nível da intradisciplinaridade entre conteúdos científicos e metacientíficos.

Relativamente aos princípios pedagógicos das autoras do currículo, os resultados obtidos a partir das entrevistas e dos textos produzidos mostraram que todas parecem defender os mesmos princípios. No entanto, a análise da mensagem veiculada pelos documentos curriculares indicou a existência de discontinuidades entre os princípios das autoras e os princípios transmitidos no DPO do currículo.

Quando se consideram os princípios pedagógicos *introdução das várias dimensões da construção da ciência e intradisciplinaridade entre conteúdos científicos e metacientíficos*, as autoras defenderam um mesmo estatuto para as diferentes dimensões do processo de construção da ciência e uma relação, com o mesmo estatuto, entre os conteúdos científicos e metacientíficos (o que sugeriu que possuíam regras de reconhecimento num grau médio). Contudo, a dimensão sociológica externa da ciência é a que apresenta maior estatuto no currículo em detrimento das restantes dimensões¹⁰ e a relação entre conteúdos científicos e metacientíficos tem pouca representação (Calado, 2007; Ferreira, 2007). Assim sendo, os princípios defendidos pelas autoras não foram contemplados no currículo de Ciências Naturais. Os excertos que se seguem ilustram a posição de duas autoras em relação a esses dois princípios pedagógicos e algumas das razões/ limitações que indicaram para a existência de discontinuidades entre esses princípios e os princípios usados na construção do currículo:

11. Sim [o ensino das ciências deve dar igual enfoque a todas as dimensões da ciência]. Porque todas elas, para mim, todas elas estão relacionadas. Não faz sentido dar mais a umas do que a outras, elas estão todas relacionadas. Porquê fazer sobressair umas em relação a outras? (*Autora C, entrevista*).

12. [...] Foi também tendo em conta todas as sugestões que íamos recebendo, tendo em conta as linhas que estavam a ser seguidas nos outros países, tudo isso esteve em cima da mesa e convergiu para que as Orientações Curriculares fossem redigidas daquela forma [com maior enfoque na relação CTS] (*Autora C, entrevista*).

13. Claro que é a situação 3 [igual estatuto para os dois tipos de conhecimento]. [...] Nós queremos que os alunos aprendam o conhecimento científico, [...] o conhecimento científico actualmente aceite. Mas também queremos que eles consigam reflectir [...] sobre esse próprio conhecimento científico. [...] claro que [o currículo] tem que ter conhecimento científico, mas também o conhecimento metacientífico tem que ser trabalhado com eles (*Autora B, entrevista*).

14. [...] Não tivemos essa perspectiva de ser exaustiva para todos os conteúdos... Aliás, o currículo ficava completamente ilegível [se fossem apresentadas essas relações intradisciplinares] (*Autora B, entrevista*).

A análise do princípio pedagógico *intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos* evidenciou que as autoras pareciam defender que essas relações devem existir entre conteúdos científicos de temas diferentes e não apenas dentro do mesmo tema (ver o excerto 3). Assim sendo, as autoras pareciam possuir regras de reconhecimento num grau elevado. Uma vez mais, este princípio acabou por não estar contemplado no currículo de Ciências Naturais, no qual a maior parte das relações intradisciplinares ocorre apenas entre conteúdos científicos dentro do mesmo tema¹¹ (Calado, 2007; Ferreira, 2007).

Relativamente aos princípios pedagógicos *complexidade das competências cognitivas científicas e complexidades dos conteúdos científicos*, os resultados mostraram que as autoras pareciam defender que, no ensino das ciências, deve haver um equilíbrio no desenvolvimento de competências cognitivas complexas e simples e que a apreensão de temas unificadores deverá envolver a compreensão de conteúdos complexos e de conteúdos simples. Deste modo, as autoras pareciam possuir regras de reconhecimento em grau elevado para estes dois princípios. Também, neste caso, os princípios das autoras acabaram por não estar contemplados no currículo de Ciências Naturais, uma vez que este apela, maioritariamente, para o desenvolvimento de competências complexas e de conteúdos científicos complexos, principalmente no documento *Competências Essenciais* (Calado, 2007; Ferreira, 2007). Os excertos que se seguem ilustram a posição de duas autoras em relação a esses dois princípios pedagógicos e algumas das razões/limitações que indicaram para a existência de discontinuidades entre esses princípios e os princípios usados na construção do currículo:

15. [...] o objectivo que se deve procurar atingir [no ensino das ciências] é evidentemente para a apreensão de conceitos mais complexos. Lá está, porque a ciência é complexa. [...] E se nós queremos desenvolver a literacia científica não nos podemos ficar só pelo mais básico. [...] Para mim é sempre partindo do [conceito] mais simples para chegar ao [conceito] mais complexo. [...] (*Autora C, entrevista*).

16. [...] Partimos do princípio que os alunos já têm alguns anos para trás de estudo de ciências e dos conteúdos programáticos e dos conceitos desenvolvidos em anos anteriores. [...] É nesse sentido e é sempre no sentido de mostrar que não é para puxar para baixo (*Autora C, entrevista*).

17. [...] Nós devemos sempre tentar alcançar as competências de nível mais complexo, mas precisamos de coisas tão simples como a memorização. [...] (*Autora A, entrevista*).

18. É o puxar para cima, pois há [um grande apelo para competências complexas, no documento das Competências Essenciais]. Mas é assim, para nós podermos chegar às complexas temos que ter as simples primeiro, não é? Se calhar, para as outras pessoas não está claro. [...] Porque é assim, se vamos estar a nivelar por baixo, então nunca... nunca chegamos lá (*Autora A, entrevista*).

Através da análise das justificações dadas pelas autoras do currículo, foi possível encontrar algumas razões para as descontinuidades que foram observadas entre os princípios pedagógicos das autoras e os princípios do currículo. Por exemplo, para justificar o maior estatuto da dimensão sociológica externa no currículo de Ciências Naturais, as autoras referiram que quiseram seguir as tendências mais actuais do ensino das ciências que enfatizam a relação CTS (ver o excerto 12) e, por outro lado, consideraram que esta relação permite uma melhor contextualização da aprendizagem, tal como é preconizado em diferentes perspectivas actuais do ensino das ciências, como a flexibilidade curricular e o construtivismo. Relativamente à intradisciplinaridade, as autoras defenderam que o currículo não podia ser um documento muito exaustivo e, por isso, tiveram a necessidade de sintetizar as relações entre conteúdos científicos e metacientíficos e entre diferentes conteúdos científicos (ver os excertos 4 e 14). As autoras também apontaram a necessidade de atribuir maior autonomia ao professor, como uma justificação para a menor explicitação do currículo, neste aspecto particular das relações intradisciplinares. A maioria destas justificações tende a seguir as novas tendências que emergem no campo educativo, focadas nas palavras-chave *autonomia*, *descentralização* e *territorialização* (Apple, 1999; Morgado, 2000). Quanto às descontinuidades em nível da complexidade das competências e dos conteúdos científicos, as justificações das autoras estiveram, essencialmente, relacionadas com a necessidade que sentiram de elevar o nível dessas competências e desses conteúdos de modo a que o currículo evidenciasse, claramente, que o ensino das ciências deve promover um elevado nível de exigência conceptual (ver os excertos 16 e 18).

Conclusões

No presente estudo, procurou-se analisar em que medida a mensagem sociológica transmitida pelo currículo de Ciências Naturais do 3º ciclo do ensino básico resulta dos princípios ideológicos e pedagógicos das suas autoras. Partindo do modelo do discurso pedagógico desenvolvido por Bernstein (1990, 2000), foi intenção global do estudo explorar empiricamente este modelo em nível da produção do discurso, considerando a importância dos princípios dominantes da sociedade (DRG) e dos princípios relacionados com o campo de controlo simbólico (campo intelectual da educação) na legitimação, pelas autoras do currículo, de determinados princípios educacionais, particularmente dos princípios que estão expressos no discurso pedagógico oficial do currículo.

O estudo fornece dados que permitem sugerir que as autoras, envolvidas no processo de construção deste currículo, apresentavam diferentes princípios ideológicos e que foram os princípios valorizados pelas autoras com maior estatuto que prevaleceram na mensagem do currículo. Quanto aos princípios pedagógicos, embora as autoras defendessem os mesmos princípios, esses nem sempre prevaleceram na mensagem do currículo. O estudo sugere, assim, que as autoras do currículo nem sempre agiram de acordo com os seus princípios, o que levou à existência de descontinuidades entre as ideias que valorizavam e as ideias que aplicaram no currículo.

Quando se consideram os princípios ideológicos relacionados com os princípios gerais da educação – *educação para todos* e *autonomia do professor* – os resultados mostraram que as opções da equipa de autoras, quando construiu o currículo, tendem a reflectir os princípios das autoras com maior estatuto, ou seja, a valorização de um maior grau de autonomia do professor e uma educação para todos que se afasta de uma educação para o sucesso de todos os alunos. Apesar do actual discurso dominante em educação, quer a nível nacional quer a nível internacional, defender um maior grau de autonomia do professor, os princípios ideológicos dos autores podem diferir no modo como eles consideram essa autonomia, tal como aconteceu no caso das autoras com menor e maior estatutos na equipa. O princípio *educação para todos*, um princípio universalmente aceite e imbuído no discurso dominante das actuais sociedades democráticas, tem sido interpretado de dois modos distintos, como educação para o *sucesso* de todos ou como educação para o *acesso* de todos. As ideologias das autoras podem ser consideradas dentro desta perspectiva. Enquanto a autora com menor estatuto defendia um menor grau de autonomia do professor e uma educação para o sucesso de todos os alunos, as autoras com maior estatuto acreditavam numa maior autonomia do professor e numa educação para o acesso de todos os alunos, uma vez que, para elas, a educação para todos está, essencialmente, associada ao sucesso de alguns.

Os resultados do estudo evidenciaram que as autoras do currículo de Ciências Naturais com maior estatuto consideram que o professor deverá ter maior autonomia, por exemplo na selecção dos conteúdos científicos, alterando, por exemplo, a sua ênfase e o seu grau de profundidade, de modo a atender ao contexto local dos alunos¹². Esta ideologia, quando aplicada ao currículo, como ocorre no caso do currículo analisado, pode, na defesa da flexibilidade e da autonomia (como princípios de liberdade individual e institucional), levar à ausência na sala de aula de conceitos científicos essenciais ao ensino das ciências e abrir caminho para a promoção de diferentes níveis de exigência conceptual, por professores diferentes, consoante as especificidades dos alunos, escolas e seus contextos geográficos¹³. Por conseguinte, considera-se que para que se possa promover uma educação para o sucesso de todos os alunos será importante que o currículo seja claro, no que se refere aos conceitos e às competências a serem desenvolvidos, deixando ao critério dos professores a selecção, de acordo com as especificidades dos seus alunos, de

actividades que permitam que todos tenham acesso aos mesmos conceitos e competências de níveis semelhantes de complexidade.

Ao defenderem uma maior autonomia do professor, as autoras mostraram privilegiar uma ideologia, no que se refere à educação para todos, que pode colocar em causa o sucesso de todos os alunos, em termos de uma educação que promova uma alfabetização científica de nível elevado. Este é um aspecto crucial no desenvolvimento curricular, uma vez que levanta questões relacionadas com o significado que os diferentes intervenientes, que participam no desenvolvimento de um currículo (autores, professores), atribuem aos princípios gerais da educação (educação para todos e autonomia do professor) inerentes ao discurso dominante nas actuais sociedades democráticas. É claro que, para além de uma diferente compreensão dos princípios, há também a questão da consciencialização dos autores relativamente às implicações que essa diferente compreensão pode ter na construção do currículo.

Quando se consideram os princípios ideológicos directamente relacionados com o ensino das ciências – *literacia científica e construção da ciência* – é interessante verificar que as opções tomadas pela equipa de autoras não reflectiram totalmente a importância que todas as autoras atribuíram à inclusão da construção da ciência no ensino das ciências e à promoção da literacia científica baseada no desenvolvimento de competências e conteúdos científicos de vários graus de complexidade e em fortes relações intradisciplinares. Os princípios que as autoras defenderam estão de acordo com os princípios dominantes da sociedade que, sendo influenciados pelo campo internacional e pelo campo de controlo simbólico, enfatizam a importância de uma cidadania crítica e interventiva através da promoção de uma cultura científica e tecnológica. De modo a explicar as descontinuidades encontradas entre os princípios das autoras e a mensagem do currículo, pode apresentar-se como hipótese que essas descontinuidades estão relacionadas com dificuldades das autoras em colocarem em prática os princípios que defendem. Por exemplo, a descontinuidade entre os princípios das autoras e os princípios do currículo, relativos à construção da ciência e à sua relação com o conhecimento científico, pode estar relacionada com a diferente estrutura dos conhecimentos científico e metacientífico (Bernstein, 1999). De facto, todas as autoras do currículo analisado são educadoras em ciências, cuja socialização primária foi feita em estruturas hierárquicas do conhecimento, e podem ter tido dificuldade em fazer uma efectiva introdução do conhecimento metacientífico (conhecimento com uma estrutura horizontal) e, principalmente, a sua integração com o conhecimento científico (conhecimento com uma estrutura hierárquica), quando constroem textos pedagógicos.

Considerando agora a relação entre os princípios pedagógicos das autoras e a mensagem do currículo, tornou-se evidente que esses princípios seguiram algumas tendências actuais do ensino das ciências mas não estavam presentes na mensagem sociológica do currículo que as autoras construíram. Uma possível explicação para essas descontinuidades pode ser a dificuldade de colocar em prática, na forma de um texto monológico, algumas das características da

aprendizagem científica. Pode colocar-se a hipótese de as autoras possuírem regras de reconhecimento para os contextos específicos da aprendizagem científica analisados no estudo mas não possuírem regras de realização para a produção de textos curriculares apropriados a esses contextos. Contudo, é ainda possível considerar que as autoras possuíam regras de realização mas, em face do contexto de flexibilidade curricular inerente à construção do currículo de Ciências Naturais, decidiram construir textos pouco explícitos de modo a dar aos professores um maior grau de autonomia na implementação do currículo. Esta segunda explicação está baseada na defesa das autoras, com maior estatuto, do princípio ideológico de maior autonomia do professor.

Em síntese, o estudo aponta para a influência do diferente posicionamento das autoras no processo de construção do currículo, de tal modo que os princípios ideológicos das autoras com maior estatuto terão tido um peso mais significativo nesse processo. A grande autonomia dada à equipa de autoras pelo Ministério da Educação, evidente na ausência de orientações específicas sobre a construção do currículo (nomeadamente em relação a características específicas da aprendizagem científica analisadas neste estudo), é um aspecto importante a ter em consideração quando são analisados os princípios que prevaleceram no currículo: um baixo nível de literacia científica, principalmente quanto à intradisciplinaridade; a construção da ciência, essencialmente, limitada à dimensão sociológica externa; uma grande autonomia do professor na relação Ministério da Educação/professor. Uma vez que os princípios ideológicos do currículo são, principalmente, os princípios de autoras que intervêm na formação inicial dos professores, enquanto professoras do ensino superior, e aqueles são princípios que não são favoráveis à aprendizagem científica de todos os alunos (Domingos, 1987; McComas; Clough; Almazroa, 1998; Moraes; Neves, 2008), é possível questionar a legitimidade do currículo em termos da sua relação com os princípios dominantes da sociedade sobre a igualdade de acesso e sucesso dos alunos e em termos da apropriação de ideologias por alunos-professores que não permitem uma mudança no ensino das ciências que contribua para uma sociedade de igualdade e justiça social.

O estudo também indica que, apesar dos princípios dominantes da sociedade estarem, de um modo geral, representados nas ideologias das autoras do currículo, eles são recontextualizados em termos do significado que é dado a esses princípios, o que depende das teorias do campo intelectual da educação que são defendidas por determinados autores. Essas são teorias que correspondem a distintas linguagens da área do conhecimento em educação, o qual é caracterizado por uma estrutura horizontal, e que irão guiar as opções tomadas na construção do currículo. Estas opções são também condicionadas por outros factores, como por exemplo, a natureza das relações sociais que caracterizaram a equipa de autores que construiu o currículo e o espaço de intervenção dado pelo Ministério da Educação a essa equipa. Como é evidenciado pelo modelo do discurso pedagógico de Bernstein, a produção de qualquer texto pedagógico, como é o caso de documentos curriculares, envolve

relações de interesse, compromisso e conflito. É, assim, o resultado dessas relações que determina a natureza da mensagem veiculada nesse texto e que explica as continuidades e descontinuidades que existem entre os princípios defendidos por cada um dos autores e os princípios subjacentes à mensagem do currículo.

Apesar dos resultados do estudo serem relativos apenas a quatro autoras do currículo de Ciências Naturais, os dados sobre as outras autoras podem suportar as conclusões a que se chegou. Por um lado, as três autoras que constituíram a amostra do estudo piloto forneceram dados que, apesar de não terem sido formalmente analisados, iam na direcção das conclusões. Por outro lado, a maioria das professoras do ensino básico e/ou secundário, que se encontravam requisitadas no Ministério da Educação e/ou na universidade, estavam a desenvolver investigação com professoras do ensino superior das duas amostras e/ou tinham sido convidadas por essas professoras para entrarem na equipa de autoras. Assim, poderá ser legítimo inferir que as autoras que não participaram no estudo partilhariam os mesmos princípios ideológicos e pedagógicos.

Outro aspecto interessante a ser discutido está relacionado com o convite feito, directa ou indirectamente, aos elementos que lideraram a equipa de autoras por aqueles que estavam, na altura, responsáveis no Ministério da Educação pelo desenvolvimento curricular. Uma vez que a educação pode ser considerada como uma estrutura horizontal de conhecimento, com diferentes linguagens paralelas, partilhadas por distintos grupos de pessoas, é legítimo pensar que as pessoas responsáveis no Ministério da Educação por este processo e as autoras do currículo partilhavam a mesma linguagem, ou seja, os mesmos princípios ideológicos e pedagógicos. Apesar de dados informais poderem confirmar esta ideia, a análise realizada neste estudo não foi feita a este nível e, por esta razão, este aspecto deverá ser considerado em futuras investigações.

Recebido em março de 2009 e aprovado em abril de 2009.

Notas

- 1 Em Portugal, o ensino básico inicia-se aos seis anos de idade e inclui três níveis: o 1º ciclo, com o primeiro ao quarto anos de escolaridade; o 2º ciclo, com o quinto e sexto anos; e o 3º ciclo, com o sétimo, oitavo e nono anos. Segue-se o ensino secundário, que é composto por três anos. O ensino básico e o ensino secundário em Portugal são equivalentes, respectivamente, ao ensino fundamental e ao ensino médio no Brasil.
- 2 “Por Gestão Flexível do Currículo entende-se a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (DEB, 1999, p.7).

- 3 Neste estudo foi usada a conceptualização de Ziman (1984) sobre a construção da ciência, segundo a qual a ciência é encarada como uma instituição social com várias dimensões metacientíficas: filosófica, histórica, psicológica e sociológica (interna e externa). Esta noção de construção da ciência permitiu analisar separadamente várias dimensões metacientíficas, procedendo a um estudo mais pormenorizado do conhecimento metacientífico veiculado em documentos curriculares.
- 4 No que concerne à relação entre discursos da mesma disciplina (intradisciplinaridade), considerou-se o grau de relação entre os conteúdos científicos e os conteúdos metacientíficos e o grau de relação entre diferentes conteúdos científicos. No que diz respeito à relação Ministério da Educação/ professor, foi considerado o grau de controlo dado pelo Ministério da Educação aos professores – grau de explicitação do DPO (critérios de avaliação) – relativamente aos seguintes aspectos: conteúdos do processo de construção da ciência, grau de relação entre conteúdos científicos e metacientíficos, e grau de relação entre diferentes conteúdos científicos. Estas relações entre discursos e entre sujeitos foram caracterizadas em termos de classificação e enquadramento, respectivamente.
- 5 Em relação ao nível de exigência conceptual do DPO veiculado pelo currículo, foram considerados dois domínios, o metacientífico e o científico. A exigência conceptual correspondente ao domínio metacientífico integrou os resultados obtidos na caracterização do grau de complexidade dos conteúdos do processo de construção da ciência. No domínio científico considerou-se três parâmetros: um relativo ao nível de intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos; outro relativo à complexidade das competências cognitivas científicas; e um terceiro relacionado com a complexidade dos conteúdos científicos. Ver pormenores desta análise em Ferreira (2007).
- 6 Considerando a divergência e a variabilidade conceptual existentes sobre o conceito de currículo, Pacheco (2001) refere que se contrapõem duas definições mais comuns: uma formal, em que o currículo é visto como um plano previamente planificado, partindo de fins e finalidades; e outra informal, em que o currículo é encarado como um processo decorrente da aplicação do referido plano. O presente estudo enquadra-se na perspectiva formal de currículo.
- 7 Dado que em Portugal não existe uma entidade específica responsável pelo Desenvolvimento Curricular, os projectos curriculares são desenvolvidos por professores convidados para esse fim pelo Ministério da Educação. No caso deste estudo, cinco das autoras do currículo de Ciências Naturais eram professoras do ensino superior na área do ensino das ciências (três nas áreas da Biologia e Geologia e duas nas áreas da Física e Química) e oito das autoras eram professoras de ciências do ensino básico e/ou secundário que estavam a trabalhar no Ministério da Educação e/ou na universidade.
- 8 Ver guião da entrevista em Ferreira (2007). Também disponível online em: <http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/instumentos/5_diversos/5.2.pdf>.
- 9 Esta análise foi realizada em termos da posse de regras de reconhecimento para a característica pedagógica em estudo. Quando, por exemplo, era considerada a característica ‘intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos’, a entrevistada mostrava possuir regras de reconhecimento quando seleccionava a situação que expressava o princípio *no ensino das ciências devem existir relações intradisciplinares entre conteúdos científicos de temas diferentes*. Ver guião da entrevista em Ferreira (2007).

10 Na análise efectuada ao currículo de Ciências Naturais (Ferreira, 2007), verificou-se que o currículo privilegia as relações biunívocas que se estabelecem entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, atribuindo uma menor importância a outros aspectos que influenciam a construção do conhecimento científico. Com efeito, a metodologia da ciência tem um menor estatuto que a sociologia externa da ciência mas um pouco mais elevado que a sociologia interna e a história da ciência. Já a influência das características psicológicas dos cientistas na construção da ciência é quase ignorada ao nível deste currículo de ciências.

A título de exemplo, transcreve-se um excerto do currículo que ilustra a presença das dimensões da construção da ciência no currículo, neste caso a presença de competências e conteúdos de ordem complexa relativos à dimensão sociológica externa da ciência: “[...] através da compreensão das potencialidades e limites da Ciência e das suas aplicações tecnológicas na Sociedade. Por outro lado, permite uma tomada de consciência quanto ao significado científico, tecnológico e social da intervenção humana na Terra, o que poderá constituir uma dimensão importante em termos de uma desejável educação para a cidadania” (Competências Essenciais, p. 134).

11 O excerto que a seguir se transcreve ilustra a relação entre conteúdos de ordem complexa e de ordem simples, dentro do mesmo tema: “Os alunos devem compreender os conceitos de ecossistema, espécie, comunidade, população e habitat. [...] a respectiva discussão deve também ser orientada para uma reflexão sobre a influência de factores físicos e químicos do meio sobre cada indivíduo [...] e/ou sobre as populações [...]” (Orientações Curriculares, p. 22).

12 A contextualização da aprendizagem é um dos aspectos que está contemplado no princípio da flexibilidade curricular, que está na base da actual reorganização curricular.

13 Estudos desenvolvidos pelo grupo ESSA têm evidenciado a relação que existe entre o aproveitamento dos alunos em ciências, a sua origem social e a prática pedagógica do professor, no que se refere ao nível de exigência conceptual dessa prática (Domingos, 1987; Morais, 1991). Os estudos sugerem que o professor, de acordo com o contexto social onde ensina, tende a variar o nível de exigência conceptual promovido nas suas práticas pedagógicas, no sentido de baixar esse nível quando ensina numa escola da classe trabalhadora e/ou numa escola de província.

Referências

- ALVES, Vanda. **O software didáctico nas aulas de Ciências Naturais: Análise sociológica de textos e contextos**. Lisboa: Universidade Católica, 2007. Tese de mestrado.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse**. Londres: Routledge, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, 20, 2, 157-173, 1999.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique**. Londres: Rowman, Littlefield, 2000.

CALADO, Sílvia. **Das competências essenciais aos manuais escolares: Estudo de processos de recontextualização do discurso pedagógico de Ciências Naturais do 3º CEB**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2007. Tese de mestrado.

CRESWELL, John. **Research design**: Qualitative, quantitative and mixed approaches. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

DEB, Departamento da Educação Básica. **Gestão flexível do currículo**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

DEB, Departamento de Educação Básica. **Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

DEB, Departamento de Educação Básica. **Ciências físicas e naturais**: Orientações curriculares para o 3º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

DOMINGOS, Ana Maria (presentemente Morais). Influência da classe social no nível de desenvolvimento científico dos alunos. **Revista de Educação**, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1, 2, 55-63, 1987.

EISNER, Elliot. Curriculum ideologies. In: JACKSON, Philip (Org.), **Handbook of research on curriculum**. Nova Iorque: MacMillan Publishing Company, 1992, 302-325.

ENCARNAÇÃO, Luísa. **As competências no currículo nacional do ensino básico**. Revista, 1, 2001. Disponível em: <<http://www.dgidec.min-edu.pt/revista/revista1/as%20competencias.htm>>. Acesso em: 2 maio. 2006.

FERREIRA, Sílvia. **Currículos e princípios ideológicos e pedagógicos dos autores**: Estudo do currículo de Ciências Naturais do 3º ciclo do ensino básico. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2007. Tese de Mestrado.

FREIRE, Ana; GALVÃO, Cecília. O petróleo como exemplo de um assunto CTSA no currículo. **Boletim da APPBG**, Coimbra, Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia, 23, 5-12, 2004.

GALVÃO, Cecília. O ensino das ciências físicas e naturais no contexto de reorganização curricular. **Boletim da APPBG**, Coimbra, Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia, 17, 7-15, 2001.

GALVÃO, Cecília. Ciência para todos: Um currículo por competências em Portugal. In: ME-DEB (Coord.), **Flexibilidade curricular, cidadania e comunicação**. Lisboa: DEB, 2004.

GALVÃO, Cecília. Educação em ciência: das políticas educativas à implementação do currículo. In: **Actas do X Encontro Nacional de Educação em Ciências**. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da FCUL, 2005. P. 519-524.

GALVÃO, Cecília. **Intervenção em Diálogos em torno da educação** – Saberes em diálogo para explicar o mundo. Espaço Noesis do Ministério da Educação, Lisboa, (comunicação áudio-gravada), abril, 2006.

GALVÃO, Cecília; ABRANTES, Paulo. **Physical and natural sciences**: A new curriculum in Portugal. Artigo apresentado em 2nd International IPN – YSEG Symposium, Kiel, Alemanha, 2002. Disponível em: <http://www.ipn.uni-kiel.de/chik_symposium/sites/index.htm>. Acesso em: 2 fev. 2006.

GALVÃO, Cecília, FREIRE, Ana, LOPES, Ana, NEVES, Adelaide, OLIVEIRA, Teresa; SANTOS, Conceição. Inovação no currículo das ciências em Portugal: Algumas

perspectivas de avaliação. In: ME-DEB (Org.), **Flexibilidade curricular, cidadania e comunicação**. Lisboa: DEB, 2004. P. 341-357.

GALVÃO, Cecília; FREIRE, Ana. A perspectiva CTS no currículo das Ciências Físicas e Naturais em Portugal. In: MARTINS, Isabel, PAIXÃO, Fátima, & VIEIRA, Rui (Orgs.), **Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na inovação da educação em ciência**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. P. 31-38.

GALVÃO, Cecília, REIS, Pedro, FREIRE, Ana; OLIVEIRA, Teresa. **Avaliação de competências em ciências**: Teoria. Porto: Asa, 2006.

KNAIN, Erik. Ideologies in school science textbooks. **International Journal of Science Education**, 23, 3, p. 319-329, 2001.

LOPES, Ana. **Projecto de gestão flexível do currículo**: Os professores num processo de mudança. Lisboa: Ministério da Educação, 2003.

MCCOMAS, William, CLOUGH, Michael; ALMAZROA, Hiya. (1998). The role and character of the nature of science in science education. In: MCCOMAS, William (Ed.), **The nature of science in science education: Rationales and strategies**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998. P. 3-39.

MORAIS, Ana Maria (1991). Influência do nível de exigência conceptual dos professores no sucesso dos alunos em Ciências: Um estudo sociológico. **Revista de Educação**, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, II, 1, p. 62-80, 1991.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 19, p. 49-87, 2003.

MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel; PIRES, Delmina. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista de Educação**, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, XII, 2, p. 119-132, 2004.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 20, 2, p. 115-130, 2007.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem. Optimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, 22, 1, p. 5-28, 2009.

MORGADO, José. **A (Des)construção da autonomia curricular**. Porto: Asa, 2000.

NEVES, Isabel; MORAIS, Ana Maria. Texts and contexts in educational systems: Studies of recontextualising spaces. In: MORAIS, Ana, NEVES, Isabel, DAVIES, Brian, DANIELS, Harry (Orgs.). **Towards a sociology of pedagogy**: The contribution of Basil Bernstein to research. Nova Iorque: Peter Lang, 2001. P. 223-249.

NYSED. **The living environment**: Core curriculum. Nova Iorque: New York State Education Department, 2004. Disponível em: <<http://www.emsc.nysed.gov/ciai/mst/scirg.html>>. Acesso em: 22 jun. 2005.

PACHECO, José. **Currículo: Teoria e práxis** (2. ed.). Porto: Porto Editora, 2001.

PARASKEVA, João. Currículo como prática [regulada] de significações. In: MORGA-DO, José; PARASKEVA, João. **Currículo: Factos e significações**. Porto: Asa, 2000. P. 37-64.

SÄTHER, Jostein. The concept of ideology in analysis of fundamental questions in science education. **Science & Education**, 12, 3, p. 237-260, 2003.

TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles. **Mixed methodology**: Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

TUCKMAN, Bruce. **Manual de investigação em educação**: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação (2ª ed.). Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2002.

ZIMAN, John. **An introduction to science studies**: The philosophical and social aspects of science and technology. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Agradecimentos

As autoras agradecem à Fundação para a Ciência e Tecnologia o financiamento do estudo.

Sílvia Ferreira é licenciada em Ensino da Biologia e da Geologia e mestre em Didáctica das Ciências pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. É professora do ensino secundário e investigadora do Grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) do Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa.

E-mail: silviareis@net.sapo.pt

Ana Maria Morais é licenciada em Biologia, doutorada em sociologia da educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres e especialista em educação em ciências. É professora catedrática jubilada da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, e co-coordenadora do Grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) do Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa.

E-mail: ammorais@fc.ul.pt

Isabel Pestana Neves é licenciada em Biologia e doutorada em Didáctica das Ciências pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. É professora associada da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, e co-coordenadora do Grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) do Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa.

E-mail: imneves@fc.ul.pt



Gestão Educacional: interdições na participação e ação democrática

André Antunes Martins

RESUMO - Gestão Educacional: Interdições na Participação e Ação Democrática. Temos como objetivo específico para este trabalho, na medida em que ele deriva de nossa tese de doutorado¹, discutir a gestão educacional a partir da perspectiva *transversal*. Consideramos que os diferentes elementos jurídico-constitucionais não fundam a democracia, mas, sim, as múltiplas ações da *multidão* que atuam transversalmente nos diferentes tempos/espacos escolares. Tendo essa compreensão, ressaltamos tanto uma conceituação diferenciada de gestão quanto a necessidade de situar o projeto político-pedagógico como *dispositivo democrático transversal*. Em conclusão, apresentamos para discussão o entendimento de que as interdições na participação político-pedagógica, existentes na escola e no sistema educacional, não são suficientes para impedir as ações efetivamente democráticas nos processos de gestão.

Palavras-chave: **Democracia. Transversalidade. Multidão e Gestão.**

ABSTRACT - Educational Management: Interventions in Participation and Democratic Action. In this paper, which emerged from our doctorate thesis, we aim at discussing the educational management from a *transversal* perspective. We consider that different juridical-constitutional aspects do not establish democracy but it is established by multiple collective actions which act transversally in different educational times/spaces. Taking this into consideration, we emphasize both a new conception of management as well as the necessity of stating the political pedagogical project as a 'transversal democratic tool'. In conclusion, we advocate that the interventions in participation, which are part of the school and the educational system, are not enough to stop democratic actions in management processes.

Keywords: **Democracy. Transversability. Collective Action and Management.**

O discurso educacional oficial, em diferentes matizes, difundiu o conceito de democracia, pautada por uma noção de coisa, de algo que podia ser possuído e apropriado por um determinado grupo investido de autoridade. Ela seria exercida como propriedade e vinculada a fins concebidos por iluminados nas secretarias de educação e/ou formuladores de políticas públicas, numa centralização política muito comum entre nós. Essa noção de democracia derivou da formulação jurídico-discursiva que definia a lei como grande princípio norteador do contrato social.

Romper com esse princípio significa considerar as diferentes vozes na escola pública, a pluralidade e as divergências de concepções e de práticas, como também, estabelecer possibilidades de construções compartilhadas, de assunção de compromissos sempre colocados sob o risco das decisões coletivas. Logo, deliberar democraticamente, não é acatar regras impostas, nem criar falsos consensos e harmonias que ocultam a diferença, mas propor, acordar, acatar, discordar, subverter, (re) inventar, enfim exercer o processo constituinte.

Por essa perspectiva, concebemos a democracia como algo não-vinculado a uma substância universal que definiria *a priori* as formas e o conteúdo da participação política. Negri (2002), em suas reflexões, nos possibilita não reduzi-la ao jurídico-discursivo, sendo, portanto, considerada como processo constituinte que atravessa os diferentes tempos/lugares, inclusive, os institucionais democrático-deliberativos.

A crítica de Negri é direcionada à tentativa liberal de encerrar a democracia a um fato constitucional, tornando os processos democráticos dependentes do discurso jurídico. Há, nesse caso, uma disputa entre a normalização legalista e a democracia constituinte, na medida em que o campo jurídico sempre buscou capturar esse processo, tornando-o parte da representação política.

Mas, ao associar o movimento democrático ao poder constituinte, o autor desmistifica essas tentativas e ressalta o sentido de *indeterminação*, de *onipotência*, de *expansividade* e de procedimento *absoluto* da democracia. Assim, ela seria *indeterminada*, por ser livre de fundamentos exteriores; *onipotente*, porque não precisaria de fonte externa de poder para legitimá-la; seria *expansiva* pela inexistência de fronteiras entre o campo social e o político, estando vinculada ao seu próprio tempo; e *absoluta*, pois seria fundante e não fundada, só dependendo de sua historicidade.

A democracia pode e tem se realizado, quando os diversos movimentos sociais e as ações coletivas irrompem, desfazem equilíbrios e continuidades, quando expressam sua radicalidade inventiva ao negarem, ou ao proporem outras formas de convívio social. Portanto, falar em movimento democrático (procedimento absoluto da liberdade) é também considerar a força do poder constituinte. Em outras palavras, o poder constituinte seria a matriz do pensamento e da práxis democrática.

Em suma, não poderíamos associar o poder constituinte, assim como a democracia, ao constitucionalismo ou a um sistema de normas hierarquizadas fundadas no direito, pois a matriz liberal constitucional, segundo Negri, limita-

ria a expressão democrática, reduzindo-a ao instituído, à representação formal, ao sufrágio etc., enquanto o poder constituinte seria a fonte da produção das normas constitucionais que fundam o Estado e o atravessam por meio de diferentes e permanentes fluxos de resistências.

E, indagando sobre os sujeitos das ações democráticas, quem seria o protagonista? É o próprio Negri (2003) quem indica o “novo” sujeito que constitui o movimento democrático – *a multidão*. Confrontando a noção, muito recorrente na modernidade, de *povo*, conceito ligado à representação política e ao contratualismo no Estado soberano, assim como a noção de *massa*, conjunto confuso e indistinto de singularidades homogêneas, a *multidão*, por sua vez, seria uma multiplicidade de singularidades não reduzidas a qualquer tipo de determinismo, um sujeito coletivo que inclui os pobres, as mulheres, os imigrantes e, poderíamos acrescentar, os professores, a comunidade escolar; enfim, todos aqueles que produzem o *comum* no terreno social. Em resumo, poderíamos dizer que “A multidão é um conjunto difuso de singularidades que produzem uma vida comum...” (Hardt; Negri, 2005, p. 436).

A multidão e a vida comum são produzidas intensamente e mutuamente na contemporaneidade, indicando a constante criação e recriação do ser social. Assim, a vida da multidão acontece numa ontologia criadora, na qual constantemente novas formas de sociabilidade, de fazer política, de manifestação cultural, entre outras, vão sendo inventadas.

Não existe, portanto, uma *singularidade* que não seja ela própria estabelecida no comum; não existe *comunicação* que não tenha uma ligação comum que a sustenha e ponha em ação; e não existe *produção* que não seja *cooperação* baseada na partilha. Neste tecido biopolítico, multidões se entrecruzam com outras multidões, e dos milhares de pontos de interseção, dos milhares de rizomas que unem essas produções multitudinárias, dos milhares de reflexos surgidos de cada singularidade emerge inevitavelmente a vida da multidão (Hardt; Negri, 2005, p. 436, grifo nosso).

O comum da multidão envolve singularidades, comunicações e cooperações, que são produzidas numa ontologia que não anula as diferenças, logo, poderíamos dizer que as diferentes ações coletivas estariam inscritas nesta ontologia criadora, ao produzirem novas formas de vida social ou novas formas de exercício da docência.

Vale destacar que a educação brasileira não esteve distante dessa disputa histórica entre o constitucionalismo e o poder constituinte. Por vezes, defendeu e difundiu valores democrático-liberais e, por outras, não propriamente pelo discurso oficial, mas pelas representações e práticas cotidianas *marginais*, confrontou esses valores com a perspectiva de uma democracia participativa radical, incisiva e não limitada à elite dirigente.

Nosso percurso de pesquisa percorreu este aparente paradoxo entre as instâncias que compõem a chamada gestão democrática e os diferentes fluxos cotidianos. Vivenciamos as ações improváveis, os levantes de pessoas e gru-

pos que, sobretudo *desprovidos* de recursos políticos formais, fizeram política. Foram resistências *clandestinas* ou sem valor, no contexto de nossa tradição republicana ocidental, tendo em vista que tinham sua validade nos múltiplos encontros do cotidiano. Eram práticas ao mesmo tempo desprezíveis e inventivas, que atravessavam as instâncias formais, significando-as e sendo ressignificadas por elas. Neste texto específico, contudo, objetivamos analisar não propriamente os fluxos democráticos constituintes. Faremos menção a eles somente no primeiro momento, para discutir o conceito de gestão (ou administração escolar), e como esses fluxos democráticos atuaram no sentido de produzir outros mecanismos de gestão. E, no segundo momento, enfatizaremos os processos de interdições. Para isso analisaremos os aspectos legais, conceituais e empíricos (da escola pesquisada) em relação ao projeto político-pedagógico.

A gestão não autorizada

Segundo Oliveira (2002) as mudanças ocorridas no cotidiano das escolas nos anos de 1980, em virtude dos movimentos de democratização, acabaram por reorientar o sentido de administração escolar, termo que caiu em desuso, em virtude de sua orientação predominantemente técnica. Contudo, considerando os objetivos desse trabalho, inicialmente, consideraremos simplesmente o entendimento comum e amplo de administração escolar, concebendo-a também como sinônimo de gestão. Sendo assim, podemos definir administração escolar, de acordo com Libâneo (2003), como: um conjunto de princípios e procedimentos referentes à ação de planejar, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas; em outros termos, gerir, organizar, dirigir e tomar decisões.

Os estudos sobre administração escolar, ainda segundo Libâneo (2003), vêm se dando no Brasil desde os anos 1930 do século anterior e, frequentemente, estiveram marcados por uma concepção científico-racional, na qual prevalecia um viés burocrático e funcionalista semelhante à organização empresarial. Havia nessa referência a compreensão de que a realidade era objetiva, neutra, técnica e racional, e o planejamento se realizaria de modo a alcançar maior eficácia e eficiência. Já nos anos de 1980, o campo ganha um outro enfoque, ou seja, o histórico-crítico, no qual se enfatizava o desenvolvimento de procedimentos não tecnicistas e contextualizados. Nesse enfoque, a organização escolar não seria algo totalmente objetivo e funcional, mas uma construção social realizada pelos diferentes segmentos, caracterizando, portanto, formas coletivas de gestão.

Libâneo ainda destaca que existem vários entendimentos do que deva ser a gestão participativa dentro do enfoque histórico-crítico ou democrático-participativo. E é, justamente, nesse quadro múltiplo de enfoques que o trabalho de Vitor Paro constituiu-se como uma vertente de referência na educação.

Paro (1996a), da mesma forma, faz críticas ao modelo de administração escolar gerencial, aquele que estaria a serviço do Estado, objetivando um controle mais efetivo das diversas atividades que se realizam. Em outros termos, a gestão empresarial na escola cumpriria a função de enfraquecer os antagonismos ao capital (os trabalhadores), na medida em que negava a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica. O autor destaca que as críticas ao modelo empresarial, por vezes, deram origem a posturas espontaneístas, que recusavam qualquer referência aos métodos e técnicas administrativas, como se estas fossem responsáveis pelo conservadorismo das práticas de gestão. Nesse sentido, há uma reconceitualização da administração escolar que não nega propriamente os fundamentos técnico-procedimentais. Esse novo conceito funda-se no comprometimento com a transformação social, tendo como objetivo reverter o quadro de irracionalidade existente no interior da escola, irracionalidade configurada pela não realização a contento dos fins específicos da educação, ou seja, a apropriação dos saberes que foram produzidos historicamente.

Dessa forma, de acordo com o autor, podemos afirmar que a administração escolar transformadora possui fins que estão vinculados à especificidade da escola. Logo, o conceito geral de administração escolar, como sendo a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, teria sua aplicabilidade somente se esses estiverem em acordo com os interesses dos trabalhadores. O viés de conservação realiza-se, exatamente, quando essas referências específicas de gestão não estão relacionadas a uma determinada racionalidade social, configurada pela vontade coletiva dos trabalhadores. Em resumo, os processos internos precisam estar articulados com objetivos de transformação que vão além da escola e que se concretizam pela participação efetiva dos trabalhadores/usuários nos processos deliberativos.

Daí a necessidade de a administração escolar, ao mesmo tempo em que crie mecanismos que possibilitem a expressão e participação dos membros da comunidade na escola, esteja também atenta no sentido de melhor compreender os interesses manifestados pela classe trabalhadora (Paro, 1996a, p.154).

Dessa forma, a administração escolar transformadora concorre para os interesses de classe, articulando participação e conscientização via valorização de procedimentos racionais de gestão que venham a colaborar para uma maior qualidade nos fins específicos da educação².

Fazendo uma analogia com nossa pesquisa, vivenciamos nesse processo uma realidade corriqueira em nossas escolas, onde a gestão estava centralizada na figura do diretor, que, por sua vez, estava vinculado aos mandos e desmandos da secretaria de educação. Mas, de fato, embora a gestão estivesse articulada a essa centralidade autoritária, os elementos que a compunham, como a formulação de metas e objetivos, a tomada de decisões e as avaliações, também se manifestavam em outro nível, caracterizando uma trama constituinte³.

Tal trama influenciou os processos específicos de gestão, uma vez que estava caracterizada por uma ação que fugia ao convencionalismo dos fins publicizados formalmente, não se configurando, propriamente, pela utilização racional de recursos para determinados fins. Assim, por mais participativos e críticos que pudessem ter sido os processos administrativos (embora, realmente não tenham sido), as ações de gestão “não-oficiais” eram compostas pela existência de outros planos de racionalidade, que não podiam combinar diretamente com as decisões autorizadas (e/ou compartilhadas) formalmente, sob pena de terem anuladas as singularidades das resistências. Em outras palavras, as expressões constituintes (docentes) realizaram processos democráticos que foram constituídos na trama cotidiana *clandestina*, ao confirmarem concepções e práticas que negavam a nova forma curricular, e, dessa forma, pela negação e invenção, foram atuando incisamente na (des)constituição da gestão formal.

Comentamos acima sobre outra racionalidade, justamente para retratar o sentido democrático constituinte que rompe com as interdições existentes na formalidade das instituições, pois tais processos configuram diferentes racionalidades não reduzidas a uma unidade. Elas podem e devem congregiar movimentos coletivos em comum, mas não em detrimento da diversidade que realizam. Em nossa pesquisa, os processos didático-pedagógicos eram realizados à revelia, configurando concepções diferenciadas das decisões derivadas da secretaria de educação e/ou da direção escolar. Isso não significava uma *irracionalidade*, mas uma subversão racional difusa voltada para fins que diziam sobre os diferentes sentidos de qualidade educacional, participação, público etc.

A explicação para esse fato histórico-escolar não passa somente pela afirmação simplória da existência de uma oposição entre o modelo instituído pelo viés autoritário e o que se expressava na e para a democracia, pois acreditamos que essas manifestações ‘clandestinas’ eram e são imanentes ao cotidiano escolar e configuram uma multipolaridade não reduzida a uma determinada racionalidade de gestão. Nesse sentido, não se trata de uma oposição ingênua e maniqueísta, precisamos considerar esse processo pela multiplicidade nas suas diferentes expressões no campo da formalidade ou da não-formalidade, da clandestinidade, ou melhor, da sua ubiquidade.

A negação do maniqueísmo pode nos possibilitar diversas análises. Uma delas está referida a crítica à idealização dos espaços colegiados definidos legalmente para a deliberação democrática. Pois a gestão que vivenciamos exemplifica um rompimento com possíveis idealizações, que limitam o processo democrático ao âmbito das instâncias legalmente instituídas. A idealização, como exemplo, estaria referida à perspectiva que endossava as recentes políticas públicas de gestão democrática escolar como responsáveis pelo incremento da democracia na unidade escolar ou mesmo no sistema educacional⁴.

Parece um paradoxo, mas não seria a gestão democrática, instituída legalmente, que promoveria a democracia. Isso só seria possível se concebêssemos

a democracia como um móvel, que pudesse ser transferido de um ponto a outro, ou algo que pudesse ser inventado, via políticas públicas, por um grupo de iluminados incentivadores da democracia. Na perspectiva apontada por Negri (2003 e 2005), como já ressaltamos anteriormente, ela é expressão das concepções e práticas da *multidão*, não dependentes dos elementos jurídico-constitucionais, embora deles possam lançar mão.

Os diversos elementos institucionais que compõem a gestão democrática escolar como, por exemplo, os colegiados para elaboração dos projetos político-pedagógicos, entre outros, mesmo sendo importantíssimos instrumentos para o processo democrático, não devem ser tomados como elementos por excelência para a realização democrática, mas instâncias que também são atravessadas pelos fluxos de resistências, já que são dispositivos potencializadores.

Esta diferenciação entre dispositivo potencializador e espaço *mor* da realização democrática é importante uma vez que nos permite afirmar que essas instâncias, enquanto dispositivos institucionais, podem potencializar o fazer democrático, mas de forma alguma o definem. Nesse sentido, o maniqueísmo, ao qual fizemos menção acima, também deixa de ter sentido neste momento, na medida em que não negligenciamos os espaços/tempos formais enquanto campos de luta, pois os concebemos como conquistas históricas que precisam ser ressignificados constantemente pelos atores sociais.

Interdições (e transversalidades) no Projeto Político Pedagógico

Considerando o sentido de participação e descentralização dos anos de 1980, há a novidade que atribui à escola a responsabilidade ou a corresponsabilidade pela elaboração de sua proposta pedagógica, que seria o dispositivo por meio do qual deveriam se materializar os desejos da comunidade escolar, a expressão coletiva que orientaria e articularia as diferentes concepções e práticas.

Falamos em corresponsabilidade porque o art. 12, inciso I, da atual LDB prevê 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”. Isso significa que o projeto a ser elaborado na unidade escolar deve ser algo singular, mas que precisa estar em sintonia com as metas e diretrizes das políticas públicas nacionais e regionais em educação.

O que está posto na referida lei é a articulação da política educacional e a proposta pedagógica local. Assim, a primeira está voltada para os sistemas federal, estaduais e municipais que atuam seguindo o princípio das responsabilidades compartilhadas e específicas; e a segunda referindo-se ao âmbito da escola, com atribuições voltadas para a elaboração de um documento que contemple a identidade pedagógica e local.

Seguindo esta discussão, Vieira (2006) argumenta que: “[...] *a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar*” (p. 35, grifo nosso). Por esta perspectiva, não há separação entre a formulação das políticas educacionais ou das propostas pedagógicas dos processos de gestão educacional ou escolar, respectivamente. Poderíamos ainda argumentar que também não seria prudente separar a política educacional e a gestão educacional da proposta pedagógica e da gestão escolar. Dessa forma, não se trataria simplesmente de definir funções que são do âmbito micro, referidas à unidade escolar, e as que são do âmbito macro, referidas ao sistema educacional. Em nosso ponto de vista, mesmo considerando a atual valorização do âmbito local, existem continuidades de um modelo centralizador, agora com feições democráticas.

Diante disso, ao considerarmos a realidade da cidade e da escola pesquisada, entendemos que ainda havia traços fortes de verticalismos que esvaziavam grandemente a função política dos projetos pedagógicos. Consideramos que a elaboração destes não deveria estar restrita à simples reprodução das diretrizes do sistema nacional e/ou municipal, deixando as questões pouco impactantes ao cotidiano escolar, como forma de atender e amenizar os anseios de participação. Avaliamos que as metas e as diretrizes do sistema deveriam ser fundadas e refundadas pelas propostas que também são construídas na(s) escola(s), e que a consolidação de uma política pública educacional se desse pela construção de uma unidade que não desconsiderasse a multiplicidade das dinâmicas locais. Portanto, seria um movimento que contemplaria diferentes escalas e não só a validação unilateral do que viria das instâncias de gestão do sistema educacional. O sentido de participação democrática, nesta perspectiva, estaria valorizado e aprofundado.

Garcia (2006) exemplifica um sentido bem preciso do que afirmamos anteriormente, quando conta sua experiência como educadora nos anos de 1980, antes mesmo da institucionalização dos projetos pedagógicos, ao afirmar que já havia experiências inovadoras de formulação de propostas, que se pautavam por desejos de mudanças na conjuntura escolar e na sociedade como um todo. Era algo inventado organicamente na multiplicidade das práticas cotidianas que, em outro momento, foi incorporado pelas exigências do aparato legal e governamental.

Em certo sentido, seria uma tentativa de superar algo próximo das chamadas metanarrativas que sustentaram nossa organização educacional e pedagógico-curricular (Santiago, 2006). Nossas concepções e práticas estavam constituídas por discursos grandiosos, universais e tidos por verdadeiros. Portanto, objetivavam nos informar como deveríamos proceder em nossas ações cotidianas de uma forma muito determinada. Na discussão acima, sobre os processos que envolvem a construção do projeto pedagógico, mesmo em um momento em que os discursos supostamente deixam de habitar este lugar, é possível perceber *resquícios* consideráveis dessa grandiloquência nas práticas dos gestores, estando eles no âmbito nacional ou no municipal.

Um outro aspecto dessa discussão – *da proposta pedagógica ter relação direta com a gestão escolar*, é relativa aos atores que possuem a função de elaborar a proposta político-pedagógica. Pois a LDB, 9394/96, artigo 14, inciso I afirma a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. E no inciso II a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Assim, a LDB ratifica a omissão de diversos segmentos da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico, especialmente alunos, pais, funcionários, entre outros. O fato é que eles são desconsiderados desse processo, mas de forma contraditória ao mesmo tempo, são chamados a participar dos conselhos, configurando um contrassenso que desarticula os dois momentos, como se somente um grupo, os profissionais da educação, fosse responsável e capaz de política e tecnicamente elaborar a proposta pedagógica, a qual, não necessariamente, considerando o corpo da lei, deveria passar pelo colegiado, para ter o crivo ampliado de outros segmentos da comunidade escolar.

Embora não haja interdições explícitas de os diversos segmentos participarem da elaboração do projeto pedagógico, a legislação esvazia o sentido de radicalidade participativa e vivência do público educacional, ao estabelecer uma dicotomia entre os responsáveis pelos assuntos técnico-pedagógicos e os outros segmentos, que até poderiam participar dos conselhos, mas dificilmente teriam possibilidades de deliberar efetivamente sobre aquilo que é a especificidade da escola, o ensino-aprendizagem. Algo que não está restrito ao corpo da lei, na medida em que grupos e pessoas, ligadas aos processos educacionais, acabam ratificando essa dualidade participativa. Como exemplo, a citação abaixo destaca a importância de outros segmentos na construção da proposta pedagógica, no entanto, afirma que os profissionais da educação estão: “na condição de mediadores no processo de formação do indivíduo no interior da escola, e vão se constituir no grupo fundamental da construção do Projeto Político-Pedagógico” (Santos, 2002, p. 29, grifo nosso).

O que nos faz retomar a expressão segundo a qual a *proposta pedagógica* está em relação direta com a *gestão escolar*, justamente para ratificá-la, pois são processos interligados e interdependentes, e, nesse sentido, concebemos a importância da participação ampla e irrestrita dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar nos diferentes processos existentes. Num outro sentido, ainda precisamos complexificar a análise realizada acima. Não propriamente por meio de um estudo da legislação, como fizemos anteriormente, mas pela apreciação da literatura educacional de referência que trata do tema em questão. Para isto, a forma como concebemos as *transversalidades* será importante para problematizarmos as vertentes esquemáticas e idealizadoras da prática educacional. Logo, a citação a seguir situa o projeto político-pedagógico de uma forma tão poderosa que, praticamente, o desistoriciza.

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico

que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as *relações horizontais no interior da escola* (Veiga, 2001, p.13, grifo nosso).

As relações horizontais no interior da escola estão sendo consideradas por meio de uma perspectiva asséptica e salvacionista. Esta definição do dispositivo, no caso o projeto pedagógico, o desistoriciza ao dotá-lo de uma capacidade que o situa fora das relações de poder estabelecidas. Por esse viés, o projeto pedagógico, ou a gestão democrática, realizaria a transformação, tornando-se praticamente uma panacéia. Daí afirmações, como: “[...] que desvele conflitos e as contradições [...] buscando eliminar as relações competitivas”, que acabam referenciando o projeto a uma forma desterrada que, inclusive, desconsidera sua forma burocrática, já constatada em diversos contextos educacionais. A citação a seguir confere ao projeto pedagógico um sentido *emancipador* e novamente exemplifica o que afirmamos acima:

Cabe, portanto, a nós, profissionais da educação e pesquisadores, o papel decisivo no sentido de contribuir para clarificar e desvelar as fundamentações teóricas que respaldam essas lógicas. O estabelecimento dos limites e de distinções claras entre a lógica da estratégia empresarial e a lógica emancipadora implica reconsiderar também a relação entre teoria e prática (Veiga, 2006, p. 65).

Embora o confronto com a lógica empresarial, que cada vez mais avança sobre o plano educacional, seja fundamental e imprescindível, desejamos assumir um outro posicionamento neste *confronto* necessário. Nossas argumentações caminham no sentido de afirmar os limites histórico-culturais que precisam ser referidos constantemente à nossa forma de organização escolar. Em outros termos, num contexto marcado por políticas reducionistas, que, como analisamos anteriormente, não aprofundaram a reestruturação do sistema educacional, falar em emancipação ou horizontalidade via determinado instrumento legal seria minimamente a desconsideração de que este dispositivo não estaria isento de uma intencionalidade jurídico-constitucional de determinação. E, mesmo a escola, como instituição partícipe desse processo, termina por reproduzir aspectos históricos de sua constituição autoritária e centralizadora, logo, de modo geral, pouco receptiva às práticas de democratização.

Obviamente, não estamos fazendo apologia ao discurso da reprodução e/ou da impossibilidade de mudanças no contexto dos determinantes jurídicos e macroestruturais. Muito pelo contrário: concebemos que os múltiplos atores que compõem os espaços escolares são ontologicamente e sociologicamente capazes de promover mudanças, por meio de múltiplas estratégias, que já foram e estão sendo implementadas.

O que enfatizamos é que o projeto pedagógico, como dispositivo que compõe a gestão democrática, por si só não garante nada, tanto mais quando considerado desenraizado de nossa constituição histórico-educacional ou

mesmo idealizado na roupagem da emancipação, correndo o risco de romantizar grandes campos em oposição. O projeto político-pedagógico é fundamental como palco de luta, de manifestações da diversidade política, cultural e pedagógica. Ele é importante, quando podemos manifestar conflitos que publicizam as diferentes concepções, que estão desejando participar daquilo que também lhes pertence, logo podendo ser um campo de explicitação dos embates existentes em outros tempos e espaços, o que seria uma grande conquista. Mas isso não significa que teríamos, necessariamente, uma horizontalidade assegurada: como analisamos acima, existem diferentes mecanismos jurídico-institucionais que têm como objetivo seccionar o fluxo das resistências. Ou seja, compreendemos que muito mais que uma horizontalidade em oposição a uma verticalidade, a democracia tem se realizado numa transversalidade, na qual os diferentes atores lançam mão de diferentes dispositivos para potencializar suas ações, uma vez que são concepções e práticas que circulam em diferentes ambientes, criando possibilidades de mudança.

Assim, o projeto pedagógico é um dos lugares por onde saberes e fazeres deveriam circular, e, nesse sentido, nada mais apropriado para esta discussão do que fazermos menção à conceituação de transversalidade conforme Guattari (1987) descreve.

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade: *ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos [...]* (p. 98, grifo nosso).

A transversalidade implica a circulação de idéias e práticas que podem produzir outra realidade. De certa forma, são ações que podem atravessar diferentes níveis e sentidos na vida social e escolar. Conforme comenta Gallo (2000), no campo curricular, a perspectiva transversal não está orientada pela perspectiva ‘arborescente’ que objetiva uma integração horizontal e vertical entre os diferentes saberes das disciplinas, mas integrações transversais abrangentes com conexões inimagináveis. Por este viés, as ações democráticas no contexto do projeto pedagógico alcançam formas de comunicação bem mais intensas.

Logo, podemos associar às práticas transversais a perspectiva das ações democráticas da *multidão*, o processo constituinte que atravessa os diferentes tempos/lugares são crivados constantemente, inclusive, os institucionais democrático-deliberativos, como esses que também constituem a construção do projeto-pedagógico, por esses movimentos que não devem seu fundamento ou sua ação ao constituído.

Assim, poderíamos afirmar que é nas transversalidades dos diferentes espaços/tempos da prática educacional que a democracia vem sendo executada pela *multidão*. Não propriamente em campos bem delimitados, mas nos encontros que fogem ao convencionalismo, que atravessam as instituições numa lógica não-formal.

O projeto pedagógico seria, portanto, um dos dispositivos que poderia potencializar a luta desses atores, ao ser incorporado a esse campo transversal que se realiza em diferentes níveis e sentidos da vida escolar. Não se trata assim, de nada espetacular, embora importantíssimo como instrumento que precisa ser apropriado, e nesta apropriação é que as possibilidades efetivas de mudanças podem ser realizadas.

Em linhas gerais, não podemos falar em gestão democrática ou em projeto político-pedagógico sem o crivo da materialidade dos sujeitos (professores, servidores, alunos, gestores, pais, entre outro da comunidade), para não incorreremos no erro de naturalização dos processos.

Essa discussão nos remete ao contexto específico de nossa pesquisa de campo, em que o projeto pedagógico em sua elaboração e execução não expressava nenhum vínculo com a comunidade. Por outro lado, existia uma desconsideração da comunidade escolar como protagonista no processo de elaboração de sua proposta. E não estamos nos referindo somente aos usuários, mas também aos profissionais da educação, o que configura um franco contrassenso ao texto do projeto político-pedagógico, que se apresenta não somente como representativo do coletivo, mas também como horizonte que norteará as atividades da escola.

Em nosso colégio o *Projeto Político Pedagógico será o horizonte*. O caminho escolar estará atrelado a metas, procedimentos e objetivos viáveis à aquisição do saber e a contextualização do conhecimento com o real.

Para nós, a aprendizagem só ocorrerá mediante a interação do indivíduo com o meio e a sociedade em si. [...] Vale lembrar que o *Projeto Político Pedagógico direciona todos os atributos político-pedagógicos no universo escolar*. (Projeto pedagógico da escola pesquisada, p. 13, grifo nosso).

Sobre a participação nos processos decisórios, o documento é enfático em destacar a importância ampliada desse processo.

Gestão democrática: *buscaremos a ampla participação dos representantes através de atitudes baseadas nos referenciais das dimensões pedagógica, administrativa e financeira*, desencadeando a participação dos representantes, do conselho escolar, em atividades de decisões nas ações administrativo-pedagógicas nela desenvolvidas. A gestão democrática, de cunho compartilhado, [...] *absorverá todos os sujeitos na prática participativa crítica e ampla*, assegurando a transparência das decisões, as legitimidades das situações, a garantia do controle sobre as decisões; [...] *Liberdade: evidenciar no ato pedagógico as diretrizes envolvidas com a prática de liberdade e autonomia*. Sendo assim, o administrador necessariamente associa a autonomia à *gestão do incentivo à participação de todos* no relacionamento de liberdade contínua e construída no contexto participativo, *influenciando nas decisões administrativo-pedagógicas* (Projeto pedagógico da escola pesquisada, p. 12, grifo nosso).

Com base nas vivências e relatos na pesquisa de campo, fica evidente que o projeto pedagógico é um documento sem vida naquela comunidade escolar, algo que não representa as expectativas e vontades dos diferentes atores. E não sendo representativo, as proposições em torno da participação democrática eram vazias, não indicando intencionalidades efetivas. E, portanto, simplesmente um documento a ser entregue à secretaria de educação, para cumprir obrigações burocráticas que diziam sobre a orientação legal de que todas as escolas deveriam elaborar uma proposta pedagógica.

Assim, os professores entrevistados não fizeram menção ao projeto como documento de referência em suas práticas; ao contrário, o relato da *professora B.* resume o sentimento do que ele significava: “No fundo, no fundo ele realmente não é feito. Aqui a gente já chegou a fazer [...] mas este ano acho que não [...] mas dizer que ele é executado (não posso afirmar) nem aqui e nem em escola nenhuma. É mais algo burocrático”.

Nesse sentido, um outro comentário de uma professora, quando perguntada sobre a participação na realização do projeto, é enfático: “No caso já estava pronto, nós fizemos uma revisão[...]” (professora C). Ou seja, existe uma percepção irônica de que este “pertence” à direção, o que também nos possibilita considerar que o projeto pedagógico não é resultado direto das demandas e ações dos diferentes atores que compõem aquela realidade. Resumindo-se a um documento a ser entregue, bem organizado, detalhado, extenso, porém sem vínculos com a coletividade implicada.

No contexto das *práticas não oficiais* na escola pesquisada, os processos de definição das metas político-pedagógicas e dos procedimentos de gestão aconteceram no âmbito da não formalidade e/ou da clandestinidade. A reinvenção de concepções e práticas ao vivenciarem imposições curriculares do executivo municipal, promoveu uma reescrita do projeto pedagógico e da gestão, não no documento oficial, mas no texto legitimado pelas ações cotidianas da escola.

Recebido em março de 2009 e aprovado em abril de 2009.

Notas

1 A pesquisa foi desenvolvida no doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, tendo sido defendida em maio de 2008, com o título: *Ações coletivas de professoras na gestão democrática: uma vivência micropolítica íntimo-clandestina*. O trabalho foi desenvolvido na região metropolitana do Rio de Janeiro, na cidade de São Gonçalo, numa escola da rede pública municipal. A pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

2 Em outro artigo, de forma complementar, o mesmo autor (Paro, 2001) acrescenta que a administração escolar assume um caráter mediador, quando articula os diferentes processos que concorrem para esses fins de transformação. Como exemplo, cita as atividades-meio (direção, secretaria, assistência ao aluno etc.) e também as vinculadas

à organização e racionalidade específica do trabalho pedagógico realizado em salas de aula, ou seja, a atividade docente propriamente dita.

- 3 A ação *clandestina* empreendida pelas professoras refutou a reforma curricular que chegou pronta e sem qualquer diálogo com a comunidade escolar e, dessa forma, pela negação e pela efetivação de práticas pedagógicas dissidentes, ressignificaram os processos de gestão existentes no sistema educacional.
- 4 Esta idealização foi constatada de forma mais clara nos anos 90 antes da frustração referente aos diversos elementos de gestão democrática que foram introduzidos, mas que se mostraram limitados diante à realidade (Paro, 1996b, p.130).

Referências

- BRASIL, Lei Nº 9.394 – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de Dezembro de 1996.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da Escola**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 17-41.
- GARCIA, Regina Leite. Projeto político-pedagógico do resultado de um movimento da escola a uma imposição das Secretarias de Educação. In: LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel L. Pedroso (Org.). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. P. 73-77.
- GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 3ª Edição. São Paulo. Brasiliense, 1987.
- HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record, 2005.
- NEGRI, Antonio. **O Poder Constituinte**. Ensaio sobre as alternativas da modernidade. Tradução Adriano Pilatti. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NEGRI, Antonio. **5 Lições sobre Império**. Tradutora Alba Olmi. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima (Org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. P. 125-143.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. Introdução crítica. 7. ed.. São Paulo: Cortez, 1996a.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papirus, 1996b.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. P. 71-81.
- SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA,

Marília (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. P. 145-73.

SANTOS, Jailson Alves. **O Papel do Professor na Construção do Projeto Político-Pedagógico**. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte. v.8, n.43, P. 27-37, jan./fev., 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Perspectivas para Reflexão em Torno do Projeto Político Pedagógico In: **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, P. 9-32.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. P. 45-65.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel L. Pedroso (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. P. 27- 50.

André Antunes Martins é educador, mestre em educação (UERJ) e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ. É professor adjunto no Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/Campus Cuité).

E-mail: andream@ufcg.edu.br