



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NUMA EXPERIÊNCIA INTEGRADORA DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO
RECORRENTE DE ESCOLARIZAÇÃO.**

RAUL TEIXEIRA DE MELLO FILHO

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Educação da Faculdade
de Educação da Universidade Federal
de Pelotas, como parte das exigências
à obtenção do título de Mestre em
Educação, sob a orientação do Prof.
Dr. José Fernando Kieling.

Pelotas-RS
Faculdade de Educação da UFPEL
Março de 2006

Raul Teixeira de Mello Filho

**INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NUMA EXPERIÊNCIA INTEGRADORA DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO
RECORRENTE DE ESCOLARIZAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Educação da Faculdade
de Educação da Universidade Federal
de Pelotas, como parte das exigências
à obtenção do título de Mestre em
Educação, sob a orientação do Prof.
Dr. José Fernando Kieling.

Pelotas

Faculdade de educação da UFPel

Março de 2006

Dados de catalogação na fonte:
Clarice Raphael Pilownic CRB - 10/490

M527i Mello Filho, Raul Teixeira de
Investigação – ação numa experiência integradora de educação profissional para jovens e adultos em situação recorrente de escolarização. / Raul Teixeira de Mello Filho. – Pelotas, 2006.
129f.
Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.
1.Educação de jovens e adultos. 2.Educação profissional.3.Investigação – ação educacional colaborativa. I.Kieling, José Fernando, orient. II. t.
CDD 370.113
374

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Fernando Kieling
(orientador)

Prof. Dr. Claiton José Grabauska

Prof. Dr. Fábio da Purificação de Bastos

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola

Para:

Simone e Sophia, minha família,
base de tudo.

AGRADECIMENTOS:

Aos Professores e Servidores da Escola Municipal Bibiano de Almeida pela colaboração nesta caminhada, Prof^a. Claudia Suzana Crespi Dias, Prof^a. Fernanda Ziglia Prietto Kruger Pinto, Prof^a. Danielle Muller de Andrade, Prof^a. Renata Langlois Massaro, Prof. Daniel de Souza Lemos, Prof^a. Ângela Rozi Marllow Polnow e a Prof^a. Carina Beil Uarth.

Aos Professores Cláudio Castro e Edelvira Silva de Oliveira pela colaboração e participação nas ações no Bibiano de Almeida. A Prof^a. Alice Maria Szezepanski Montardo diretora, colega de mestrado, amiga. Incentivadora dos diálogos da academia com a escola.

A Prof^a. Janete Viegas Vieira do Curso de Eletromecânica do CEFET-RS-RS. A Prof^a. Gisela Loureiro Duarte, Coordenadora do Núcleo de capacitação do CEFET-RS. Ao colega Alexandre de Pauli Bandeira pelo compartilhamento das informações sobre a construção e concepção dos Cursos de Formação Inicial e Continuada, para atender o Convênio do CEFET-RS com a Prefeitura Municipal de Pelotas.

Aos colegas Ana Maria Bório Xavier, Paulo Roberto Quintana Rodrigues, Andréia Genovese, Aline Lemos da Cunha e Nilda Margarete Stanieski pelo apoio e amizade, base da construção do nosso aprendizado.

Aos companheiros do Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular – GAPE, Felício Deoclides da Rosa, Ingrid Roselaine Diekow, Lilian Lorenzatto Rodrigues, Odilaine Soares Motta, Rosa Elane Antória Lucas, Rose Adriana Andrada de Miranda, Simone de Barros da Silveira, Simoni Peverada, Titiva Cardona Leal.

Ao Prof. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo, pelos muitos livros da obra de Paulo Freire, doados logo no início do Mestrado, os quais muito me ajudaram. Ao Prof. Gomercindo Ghiggi, seus “contratos de trabalho” claramente propostos e assumidos proporcionaram o prazer de compreender e aprender a nos “autorizarmos”.

A minha esposa Simone Portella Teixeira de Mello, pelo compartilhamento de muitas reflexões aqui apresentadas.

Ao Mestre José Fernando Kieling, pelo incentivo e condução nesta caminhada. Diálogo e amorosidade Freireana na práxis.

... O que aqui se trata é de aceitarmos os incitamentos devidos aos estímulos intelectuais contidos nesses pontos de vista, pois a formulação de um problema constitui, freqüentes vezes, um maior mérito intelectual do que uma tentativa sumária de lhe encontrar uma solução que, na esmagadora maioria dos casos, será parcial e, por conseguinte, provisória; trata-se pois de tentar, de novo e em termos inovadores, resolver o problema posto.

Adam Schaff

RESUMO

Esta dissertação baseou-se numa investigação colaborativa com alunos e professores de duas escolas públicas, uma municipal e outra federal, tendo como teoria-guia os estudos de Paulo Freire. Em uma delas, trabalhei com alunos e professores da educação de jovens e adultos. Na outra, o foco foi a educação profissional inicial e continuada desses alunos de EJA.

O campo de possibilidades desses sujeitos, tais como: origem social, meio cultural, situações enfrentadas no cotidiano, instituições e grupos acessados, lhes confere elementos para, no espaço privilegiado da escola, dialogarem com os valores hegemônicos e posicionar-se diante deles. Reflito sobre a concepção de educação que não se submete à lógica da mera formação de mão-de-obra para um mercado voraz e implacável. Para que valha a pena, das nossas escolas devem sair profissionais aptos a colocarem-se criticamente no mundo do trabalho e da vida.

Penso a investigação-ação como um caminho não idealista de discussão e enfrentamento dos problemas educacionais, propondo-os rente à ação histórica dos sujeitos, inclusive do investigador.

Considero que o diálogo ampliado entre as duas instituições de ensino, onde estão presentes os valores trazidos por educadores e educandos, possibilitará uma continuidade de reflexões críticas sobre as ações efetivadas, bem como o planejamento em comum de novas ações. Ao pensar no tamanho do desafio de construir uma política pública de EJA com formação para o trabalho, há de se buscar uma educação qualitativamente diferente, que tenha como perspectiva uma sociedade tolerante e igualitária, que reconheça a educação ao longo da vida como direito inalienável de todos.

Analiso, na constituição da argumentação, as contingências dos projetos institucionais e os limites dos próprios alunos jovens e adultos, ambos constituidores de condições complexas de desenvolvimento dessa forma de escolarização.

Palavras-Chave:

Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional – Investigação-ação educacional colaborativa – Políticas Pública de Educação para Jovens e Adultos

ABSTRACT

This dissertation is based on a collaborative investigation with students and teachers of two public schools, a municipal and a federal school, having as theoretical support Paulo freire's studies. In one of such schools I worked with students and teachers of Youngster and Adult Education (so called EJA, in Brazil). In the other school, the focus was the initial and continuing professional education of those EJA students.

The field of possibilities of those subjects, such as social background, cultural environment, daily life situations, institutions and groups accessed, provide them with elements to dialogue with hegemonic values and take a position in relation to such values in the privileged space of school. I reflect upon the conception of education that does not submit to the logic of the mere formation of labor for an implacable and voracious market. In order for this to be worth it, our schools must form professionals capable of taking a critical position in the labor world as well as in life. I see action-investigation as a non-idealistic way of discussion and facing of educational problems, proposing them close by the historical action of the subjects, including the investigator him/herself.

I believe that the widened dialogue between the two teaching institutions, where the values brought by educators and learners are present, will make it possible the continuity of critical reflections upon the actions performed, as well as the collective planning of new actions. When thinking about the challenge of building a public policy of EJA with formation to labor, we have to search for a qualitatively different education, which has as perspective a tolerant and equalitarian society that recognizes the continuing education as an alienable right of everyone.

I analyze, in the argumentation constitution, the contingents of the institutional projects as well as the limits of the young and adult students themselves, both constitutors of complex conditions of development of such way of schooling.

Key-words:

Youngster and Adult Education – Professional Education – collaborative educational action-investigation – public policies for Youngster and Adult Education.

SUMÁRIO

Dados de catalogação na fonte:.....	3
RESUMO	8
ABSTRACT	9
1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	11
1.1 Visão de conjunto	11
1.2. Articulação da Educação Profissional com A Educação de Jovens e Adultos: uma investigação necessária	16
1.3. Construindo um projeto de Invetigação-ação educacional no cruzamento de Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional	17
2. NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EM PELOTAS	19
2.1. Constituição histórica do problema e das alternativas.....	19
2.2. Contexto das modificações recentes nas políticas de educação profissional e tecnológica	32
2.3. Este projeto no contexto geral da Educação de Jovens e Adultos e da Educação tecnológica	44
2.4. Contextualizando a Investigação	49
2.5. A Educação de Jovens e Adultos em Pelotas	54
3. TRABALHO E RELAÇÕES SOCIAIS CONTRADITÓRIAS.....	62
3.1. Trabalho e exclusão	62
3.2. Consciência de uma classe e consciência de classe	67
3.3. Por que Paulo Freire.....	72
3.3.1. A Pedagogia de Freire como guia da Investigação em Educação Profissional	78
4. PESQUISA E EDUCAÇÃO	85
4.1 Investigação-ação Educacional Colaborativa	86
4.2. Metodologia de Grupos Focais.....	89
4.3. Caminhos Trilhados na Investigação.....	93
4.3.1. Projeto do Curso de Mecânico Ajustador	95
4.3.1.1. Apresentação	95
4.3.1.2. Objetivo Do Curso	95
4.3.1.3. O Trabalho Como Princípio Educativo.	95
4.3.1.4. Avaliação	96
5. RESULTADOS DA PESQUISA.....	97
5.1. Possibilidades.....	97
5.2. Limites	99
5.3. Integração do curso de Mecânico Ajustador-CEFET-RS e EJA Bibiano de Almeida.....	100
5.4. Diálogo com os alunos	101
5.5. Diálogo com os Docentes.....	107
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	128

1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

1.1 Visão de conjunto

O ensino profissionalizante brasileiro apresenta números expressivos, suficientes para ser reconhecido como uma das pontas fundamentais na educação do país. Só a rede federal conta hoje com 71 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RS), 37 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 30 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, 01 Escola Técnica Federal e o tradicional Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, atendem cerca de 254 mil alunos nos níveis técnico e tecnológico.

Há uma característica significativa na disposição geográfica dessa rede: ela está espalhada pelo interior, ao contrário das universidades. Talvez esteja aí o porquê de ser pouco reconhecida nos grandes centros formadores de opinião. O reconhecimento maior acaba dando-se de forma local, o que não é pouco: empresários, prefeitos, comerciantes e os próprios alunos sabem da importância da formação técnica e tecnológica para a economia de sua região, tanto do ponto de vista do capital quanto do trabalho.

Os novos paradigmas do capital que desenham a educação no século XXI já são conhecidos, e nenhum deles ignora os avanços da tecnologia e as novas expectativas das empresas que agora enfrentam mercados globalizados e altamente competitivos. Com isso, as empresas também colocam novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais e a sua formação. De nossa parte, importa reconhecer que, para enfrentar os desafios de hoje, o trabalhador precisa efetivamente atender à formação técnica, não descolada, entretanto, da formação geral.

O objetivo da educação profissionalizante, segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do MEC, é criar cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado. Que atendam, também, os profissionais que estão em atividade, mas

sentem falta de uma melhor qualificação. Pretende, ainda, funcionar como instrumento na reinserção de mão-de-obra.

Pela legislação em vigor no Brasil, são três os níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico. O decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, renomeia essa divisão tripartite em "formação inicial e continuada de trabalhadores", "educação profissional técnica de nível médio" e "educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação". Independente da modalidade, os currículos são pensados para atender tanto o mercado nacional quanto as características regionais, além de adaptarem-se às exigências dos setores produtivos.

No nível básico, devem estar os cursos destinados a trabalhadores jovens e adultos, independentemente de escolaridade pré-estabelecida. Um de seus principais objetivos é a requalificação. Por se tratarem de cursos livres, não requerem regulamentação curricular. A titulação que oferecem, por outro lado, fica relativizada.

Desenvolvi esta investigação-ação educacional, convivendo, ao longo dos últimos seis meses, com alunos e professores de duas escolas públicas, uma municipal e outra federal. Em uma das escolas, trabalhei com alunos e professores da educação de jovens e adultos. Na outra, o foco foi a educação profissional inicial e continuada desses alunos de EJA. Tanto num, como noutro caso, baseei-me nos relatos desses próprios atores. O pano de fundo que costurou os dois planos de trabalho constituiu-se a partir das demandas que faz o mundo moderno à escola, tanto as que emanam dos movimentos sociais quanto as oriundas dos setores empresariais. Essas motivações estão presentes nas concepções de formação dos alunos concretos que ali estudam ou estudaram, no caso o Projeto de Complementação de 5^a a 8^a série da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas - RS.

O debate sobre a formação profissional articulada ao ensino fundamental nessas instituições traz à tona, necessariamente, discussões acerca da função social da escola. Encontramos autores que definem como uma das principais funções da escola a de preparar as gerações para o ingresso na sociedade como força de trabalho dócil, através daquilo que Mariano Enguita denomina de *“mecanismos que forcem de uma forma mais ou*

menos suave as pessoas a se submeterem às relações de produção capitalista (1993)".

Porém, numa sociedade heterogênea conflituosa como a nossa, obviamente, outras funções sociais são demandadas pela escola, por outros grupos e movimentos sociais, detentores de outras práticas e representações relativas a esse espaço social. Assim, a formação crítica para a cidadania, para a realização pessoal e para o usufruto do conjunto dos bens culturais disponíveis são objetivos insistentemente lembrados nas propostas formuladas pelos movimentos sociais e pelos educadores com eles alinhados.

Estudos demonstram que os alunos de escolas profissionalizantes esperam, quando de seu ingresso, inserir-se no mercado em posições mais vantajosas que aquelas de seus pais, o que parece estar em relativa conformidade com a visão de função social da escola formulada por Enguita. Entretanto, há outras matrizes culturais nesse processo e os valores que circulam nessas famílias não se limitam aos chamados valores dominantes.

O campo de possibilidades disponíveis a esses sujeitos, tais como origem social, meio cultural, situações enfrentadas no cotidiano, instituições e grupos acessados lhes confere elementos para dialogar com os valores hegemônicos e posicionarem-se diante deles; e a escola revela-se um espaço ideal para esse diálogo. Assimilando e/ou reinterpretando esses valores, perpassa nessa discussão a relevância de desenvolver, ou mesmo criar, uma consciência crítica e uma autonomia mediadas pelo diálogo entre educadores, educandos e pesquisador. Daí a importância de se valorizar os adultos que retornam à escola, sujeitos do trabalho, da produção e da ação educativa.

Acredito na mediação EJA - ensino técnico¹ e tecnológico² como uma forma de superar os muitos desafios que ainda precisam ser enfrentados nessa nossa sociedade em desenvolvimento. O principal talvez seja o de o indivíduo não se submeter à lógica da mera formação de mão-de-obra para um

¹ Com base na LDB 9394, de 20.12.1996 e para fins desse estudo, conceituo Ensino Técnico como equivalente à formação técnico-profissional, uma modalidade de educação voltada para conduzir permanentemente o trabalhador ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

² Ensino Tecnológico se vincula à referida articulação entre o ensino médio e profissional e, ainda, aos princípios da formação humana; à interlocução entre a formação para a cidadania e a capacitação profissional; a uma visão de tecnologia que ultrapasse o reducionismo da sua aplicação prática; à consistência teórico-conceitual integrada a uma prática efetiva e eficiente. (Oliveira, 2003, p.27)

mercado voraz e implacável. Para que valha a pena, das nossas escolas devem sair profissionais aptos para o ofício mais nobre: o de serem cidadãos plenos e autônomos, que saibam posicionar-se criticamente no mundo do trabalho e da vida.

O CEFET-RS-RS atende, através dos cursos básicos, em convênio com a Prefeitura Municipal de Pelotas, trabalhadores que estejam cursando educação de jovens e adultos e ainda não tenham concluído o Ensino Fundamental. Estes alunos, quando questionados, demonstram grande interesse em continuar os estudos de nível médio de forma articulada com uma formação profissional. Penso que é uma possibilidade concreta de esses trabalhadores; além de concluírem o ensino médio, terem acesso à formação profissional pública, gratuita e de qualidade.

Além disso, o CEFET-RS-RS, integrante da Rede Federal de Educação Tecnológica, possui autonomia para a criação de cursos e a ampliação de vagas. Isso é fundamental para atender o dinamismo das estruturas de trabalho e de produção e oferecer respostas às demandas sociais da região e do país. Mesmo assim, a lógica para criação de cursos e ampliação de vagas tem seguido as necessidades do mercado, concentrando-se em poucas áreas de alto interesse econômico, como informática e turismo.

A educação profissional contemporânea requer formação técnica específica para cada fazer e muito mais que isso; ela exige, além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo. O aluno precisa apreender os saberes técnico e tecnológico e, ao mesmo tempo, ser estimulado a compreender as dimensões de sociabilidade implicadas no trabalho. Nas reflexões aqui anunciadas é central a de que retomemos o viés social da formação profissional, debilitada por reformas de cunho neoliberal, voltadas exclusivamente aos interesses da lógica de mercados globalizados e da desobrigação do Estado para com a educação, em especial a profissional e a tecnológica.

Penso ser possível adotar localmente políticas educacionais que radicalizem o conceito de educação inicial e continuada, permanente e crítica como forma de atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus

conhecimentos técnicos e de compreender progressivamente a totalidade das relações sociais que vive.

A seguir, apresento algumas justificativas como meio de sustentar as possibilidades da investigação desenvolvida.

1.2. Articulação da Educação Profissional com A Educação de Jovens e Adultos: uma investigação necessária

Um dos capítulos mais polêmicos na LDB vigente, aprovada em dezembro de 1996 (LEI 9.394), é o relativo à formação técnica profissional. Duas concepções estiveram em jogo: uma economicista ou produtivista e outra de caráter mais unitário, global e democrático. As categorias de escola unitária e de formação tecnológica ou politécnica se contrapuseram às perspectivas de uma escola onde está explícito a omnilateralidade³, regulada pelo mercado, cujo limite é a formação flexível centrada na perspectiva das habilidades básicas e competências definidas pelo “mundo produtivo” do capital.

Na perspectiva minimalista da LDB, submete a conformação do ensino técnico, ensino médio (segundo grau), formação profissional e ensino fundamental às reformas que preconizavam o ajuste estrutural da sociedade brasileira aos processos de globalização associados às políticas neoliberais excludentes. Estabeleceu-se, neste âmbito, um profundo reducionismo e uma volta às concepções tecnicistas das reformas educacionais produzidas no período do golpe militar. A educação técnica de nível médio foi desfigurada pelo Decreto Lei nº 2.208, de 17.05.1997, que reiterava e ampliava o dualismo no ensino, dicotomizando e separando a formação geral da específica, formação técnica e política; e induzindo a uma organização fragmentária do

³ Omnilateralidade refere-se ao chegar histórico do homem, a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA apud GADOTTI, p. 58, 1995). Tal concepção, com base numa interpretação, mesmo que polêmica, nos escritos de Karl Marx, diz respeito à realização/emancipação do homem através do trabalho. É estabelecida uma distinção entre trabalho alienado e trabalho produtivo. O primeiro é definido como a atividade que produz algo exterior a si mesmo sendo, portanto, uma atividade exteriorizada e objetivada. Sua característica fundamental consiste no fato de a produção ocorrer não para satisfazer as necessidades do indivíduo e sim as do mercado. O trabalho é atividade humana que produz valor de troca. A produção é direcionada para a necessidade de outras pessoas e o seu produto não pertence ao trabalhador. Este recebe em troca um salário e o transforma em bens de subsistência para sua família. É no regime de assalariado que o trabalho revela a sua essência alienante: uma atividade que produz valor de troca para outro. O próprio homem é convertido em mercadoria e passa a ter valor pela sua capacidade de produzir valor. O homem, de sujeito, passa a ser objeto daquele para quem trabalha. A abolição da divisão do trabalho acarretaria a associação do trabalho intelectual e manual.

processo de conhecimento e organização do ensino mediante o currículo disposto em módulos dissociados e estanques, de acordo com a concepção das habilidades básicas e o desenvolvimento de competências indicadas pelo mercado. De outra parte, o decreto expunha a clara determinação de desfigurar o caráter público do ensino técnico de nível médio, mediante a parcerias e vendas de serviço.

Com a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o mencionado Decreto nº 2.208/97, abre-se a possibilidade de novamente a educação profissional voltar a integrar-se com o ensino médio. Esse decreto traz consigo a diretriz de articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos.

Essa possibilidade motivou-me a construir este projeto, como forma de atender expressivo número de alunos que buscam a complementação de estudos e formação profissional.

1.3. Construindo um projeto de Invetigação-ação educacional no cruzamento de Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional

Reflico sobre o contexto educacional vivido na instituição CEFET-RS e sobre a realidade dos cursos de complementação de estudos na modalidade EJA, em andamento na rede Municipal de Pelotas.

Minha intenção foi realizar um processo de investigação-ação colaborativa mediada pelas referências de Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, Carlos Rodrigues Brandão, dentre outros, em dois espaços de ensino. O primeiro refere-se aos alunos e professores do projeto de complementação (EJA) de 5ª a 8ª séries da Escola Municipal Bibiano de Almeida. O segundo é o curso de Ajustador Mecânico do CEFET-RS-RS.

Investiguei **quais os limites e as possibilidades de articulação do ensino profissionalizante ministrado no CEFET-RS-RS com a Educação de Jovens e Adultos.**

Como objetivos específicos, busquei:

- Realizar uma experiência de articulação do curso de Ajustador Mecânico, desenvolvido nas oficinas do curso de Manutenção Eletromecânica, do CEFET-RS, com uma turma do EJA da Escola Municipal Bibiano de Almeida, problematizando as dimensões relevantes nessa articulação.

- Aprofundar entendimentos de que o mundo se constrói no coletivo e refletir, com os professores, à luz de Paulo Freire e teóricos afins, um projeto de construção da vida, de cidadania, que passa pelo trabalho docente na escola pública, propondo que a educação coloque-se dialogicamente a esse serviço, a partir do contexto de suas concepções.

- Implementar estudo de investigação educacional.

- Implementar ações no CEFET-RS para realização de integração.

Os percursos que serão traçados, entretanto poderão mostrar possibilidades e limitações a partir da realidade encontrada, o que talvez altere alguns dos objetivos que pretendo alcançar.

Optei pela Investigação-ação por acreditar ser uma alternativa metodológica que reforça o desenvolvimento de senso crítico sobre a problemática investigada, ao desenvolver concretamente uma experiência educacional dialógica e colaborativa, ampliando as dimensões de percepção do problema e de possibilidades de ação.

A investigação-ação indica um caminho não idealista de discussão e enfrentamento dos problemas educacionais. Propõe o seu debate e encaminhamento rente à ação histórica dos sujeitos, inclusive do investigador. Questiona sua própria prática e aproxima-se mais diretamente da realidade que se propõe como problemática. Busca o diálogo validado, ampliado não só na auto-reflexão, mas nas reflexões que permeiam a esfera colaborativa entre os sujeitos da pesquisa, pesquisador, professores e alunos.

2. NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EM PELOTAS

2.1. Constituição histórica do problema e das alternativas

No texto a seguir, pretendo resgatar um pouco da história da educação profissional no Brasil e, conseqüentemente, da educação profissional na cidade de Pelotas. São múltiplos os aspectos que definem a trajetória de criação de escolas profissionalizantes no país, assim como são várias as condicionantes que instituíram o atual Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, instituição educacional onde situo minha pesquisa.

Decidi iniciar o caminho da investigação analisando a educação profissional a partir da primeira República. Em parte, minha escolha se justifica porque foi na primeira década da República que as Escolas Técnicas foram criadas, mais precisamente no governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto Federal nº7.566, de 23 de setembro de 1909. Outro fato que me interessou foi o momento vivido no país, marcado por profundas mudanças socioeconômicas em virtude dos processos acelerados de industrialização e urbanização nas primeiras décadas do século XX.

Nesse sentido, pesquisar a educação profissional e suas transformações, em pouco mais de um século, significa resgatar fatos dessa modalidade de educação marcada não somente por relações entre trabalho e educação, mas também, revelada pelas mudanças no sistema educacional brasileiro ao longo dos anos e as políticas públicas decorrentes dessas alterações. A linha do tempo da educação profissional no Brasil e em Pelotas, que traço a seguir, é o preâmbulo de minha investigação. Para tanto, busquei autores de âmbito nacional que estudam o tema e procurei trazer ao texto referências locais, como meio de fazer a devida inserção de Pelotas no cenário da educação profissional brasileira.

As políticas de educação profissional vêm sendo implementadas há muito tempo. Conforme Manfredi (2002), as três primeiras décadas do século XX no Brasil configuram mudanças significativas. A lucratividade da

cafeicultura proporcionava condições para que parte dos lucros fosse investida em outros setores da economia brasileira. Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros urbanos careciam de serviços de infra-estrutura, de transportes e de edificações. Naqueles anos, a tecnologia existente era toda importada, mas a manutenção e a adaptação dessa tecnologia, frente às novas demandas, mostrou a necessidade de qualificação profissional.

Até então, as instituições educacionais profissionais se dedicavam ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros. Conforme a Constituição da República de 1891, a criação e o controle do ensino primário e profissional eram responsabilidade dos Estados, enquanto que a Federação respondia pela criação e controle do ensino secundário e superior. Aos poucos, outras escolas foram surgindo, não apenas por iniciativa dos governos estaduais, como pontua Manfredi (2002), mas por outros protagonistas, tais como: a Igreja Católica, associações de trabalhadores e membros das elites cafeeiras.

O cenário também configurava um novo perfil de aluno, não apenas os órfãos, pobres e desvalidos da sorte citados como destinatários da educação profissional, conforme descrito no Decreto Federal nº7.566 de 1909, mas também aqueles que pertenciam a setores populares urbanos, os quais seriam os futuros trabalhadores assalariados.

Em Pelotas, as idéias iniciais de criação de instituições de educação profissional também datam do início do século XX. As primeiras intenções de se instalar uma escola específica dessa modalidade de educação foram concebidas na Biblioteca Pública Pelotense. Intelectuais que ocupavam posições de destaque junto àquela Biblioteca, desde republicanos, abolicionistas, maçons, compartilhavam das idéias do então Presidente da República, Dr. Nilo Peçanha, de criar nas capitais do país escolas de aprendizes artífices, tendo em vista o momento político, econômico e social da época.

O estudo de Perez (2002) também elucida a história dos cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense. A autora considerou principalmente a importância dessa instituição como experiência de instrução primária das classes populares pelotenses. O trabalho era o elemento central dos discursos

dos intelectuais da Biblioteca. Adultos e crianças trabalhadores freqüentavam os cursos noturnos e quem não trabalhava, também freqüentava as aulas para tornar-se um bom trabalhador, ou seja, “para não se entregar ao mundo da ociosidade, da vagabundagem, dos vícios” (p.160).

No que tange ao governo municipal, as intenções de fundar em Pelotas uma instituição de educação profissional data de 1911, a partir dos propósitos do Intendente Municipal daquele período, José Barbosa Gonçalves, o qual elucidou em seu relatório a vontade de construir um edifício para acolher uma escola de artes e ofícios.

O momento era propício para intelectuais e poder público local pensarem na educação profissional na cidade de Pelotas. Alguns fatos foram significativos para tanto. O Decreto Federal nº7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as primeiras escolas de aprendizes artífices destinadas ao ensino profissional gratuito no governo Nilo Peçanha foi um deles. Também, como se presumia que no Rio Grande do Sul não se instalaria uma escola dessa modalidade na capital, tendo em vista a existência do então Instituto Technico-Profissional de Porto Alegre – ITP⁴, parecia oportuno juntar esforços tanto do poder público como do privado para instalar uma escola de artes e ofícios em Pelotas, cidade que, na época, era um pólo cultural significativo na região. Mas é só mais tarde, em 1917, na sessão solene da Biblioteca Pública, comemorativa ao aniversário de Pelotas, que o Major Alexandre Gastaud declara efetivamente a fundação da escola e apresenta, posteriormente, em reunião da diretoria da Biblioteca Pública Pelotense, os estatutos de criação de uma escola de artes e ofícios na cidade de Pelotas.

Os dados documentais também revelam que a legislação federal expedida no então governo Nilo Peçanha era favorável à iniciativa de criação dessa modalidade de educação não só com o objetivo de formação de caráter do povo e de preparação dos alunos para os destinos do Brasil, mas, substancialmente, com o objetivo de habilitar os desfavorecidos da fortuna, a partir do preparo técnico e intelectual, para que adquirissem hábitos de trabalho

⁴ Na época o ITP, posteriormente denominado Instituto Parobé, era uma escola de referência na área de educação profissional, estando ligada à Escola de Engenharia de Porto Alegre. Por isso, serviu de modelo à organização de outras escolas de aprendizes artífices, como foi o caso da Escola de Artes e Ofícios de Pelotas, a qual teve como base o modelo pedagógico daquela instituição. In: Stephanou (1990).

profícuo como meio de afastá-los da ociosidade, do vício e do crime. O Decreto Federal nº7.566, de 23 de setembro de 1909, demonstra a concepção de educação profissional da época, ou seja, a de profissionalizar, como meio de reabilitar, os desvalidos da sorte, atendendo, assim, uma demanda significativa da população, muito embora também se enfatizasse, principalmente nos escritos do presidente Dr. Nilo Peçanha⁵, as vantagens da educação profissional como meio articulador para o desenvolvimento do país.

Entretanto, percebo, a partir das leituras sobre a constituição da educação profissional daquela época, que o sucesso do trabalhador estava tão diretamente ligado à sua formação técnica, numa perspectiva liberal, que individualizava o fato social da produção, além de tornar a necessidade de desenvolvimento reducionista.

Manfredi (2002) acrescenta que a efervescência da época, marcada pelo desenvolvimento industrial, dava-se também pelas insatisfações por parte dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações⁶, promoveram uma série de movimentos grevistas. O clima daquele período era de contestação social e política. Contudo, a autora esclarece que as classes patronais viram, nesse clima, o ensino profissional como “um antídoto contra o apregoamento das idéias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros” (p.82).

Além disso, outro grupo hegemônico da época, os chamados industrialistas, entendia que o ensino profissional servia também como poderoso instrumento contra o movimento dos trabalhadores, tendo em vista a ênfase dos ideais liberais nos países europeus e nos Estados Unidos no que tange à defesa do ensino público como meio de emancipação econômica, social e política (Manfredi, 2002).

O Decreto nº7.566, de 1909, compreendeu, então, uma estratégia do governo traduzida em uma política pública específica para a educação profissional. Por meio desse ordenamento jurídico, 19 escolas federais foram

⁵ Em seu livro *Impressões da Europa*, Nilo Peçanha refere-se ao movimento do ensino profissional na Suíça e de seu conhecimento sobre os resultados da educação profissional na Europa. Sua intenção era criar mais institutos do que foram criados em seu governo, de modo que esses estabelecimentos pudessem influenciar na formação do caráter do povo e nos destinos do país.

⁶ O termo organizações, no início do séc. XX equivale aos atuais sindicatos.

criadas no país, constituindo um sistema escolar próprio, com prédios, currículos e metodologias próprios, assim como condições de ingresso e destinação esperada de seus egressos, aspectos significativos que as diferenciavam das demais instituições semelhantes tanto públicas como privadas, que funcionavam naquele período.

Manfredi (2002) destaca, ainda, que o aspecto geográfico de localização das 19 escolas nas capitais dos Estados atendeu, também, a um critério significativo, pois essas escolas eram espaços da presença e de barganha política do governo federal nos Estados e também das oligarquias locais.

Em Pelotas, a iniciativa privada foi marcante para a consecução de uma escola de ensino profissional. Embora os recursos da união referentes à manutenção e custeio tenham sido destinados para o ITP, várias foram as tentativas de se instalar uma escola federal na cidade. Mais de uma década se passou, desde a apresentação dos estatutos da Escola de Artes e Ofícios de Pelotas na Biblioteca Pública Pelotense, assim como sua fundação oficial. Ao longo dos anos campanhas para arrecadação de recursos financeiros e materiais para a construção do prédio foram feitas e o terreno da escola foi doado pela Intendência Municipal.

Entretanto, os objetivos para os quais a instituição tinha sido concebida não foram atingidos. Foi, então, que, em 1930, o patrimônio da Escola passou para o poder público municipal, o qual comprometeu-se em colocá-la em funcionamento de imediato.

Decorrente desse feito, em 08 de março de 1930, o Decreto Municipal nº1795 é expedido, regulamentando a municipalização da Escola e denominando-a de Escola Technico-Profissional. Em abril daquele mesmo ano, os registros do jornal Diário Popular retratam a chamada de alunos para ingressarem naquela escola. Os seguintes trechos evidenciam o fato:

Na Escola Technico-Profissional, gratuitamente aprende-se um officio rendoso. Levae hoje mesmo vossos filhos a essa Escola. (02.04.1930, p.)
 Quereis garantir o futuro do vosso filho? Leve-o para a Escola Technico Profissional, onde ele aprende gratuitamente um officio. (04.04.1930, p.)

Também é relevante acrescentar que as primeiras décadas da República demonstram, por meio das legislações e do próprio pensamento pedagógico da época, que a educação profissional tinha um caráter assistencialista⁷ e uma função estético-regeneradora⁸. Embora os estudos indiquem o caráter assistencialista da educação profissional em Pelotas, não parece que se vislumbravam, nesse cenário, as mazelas sociais, devido ao crescimento da população urbana, na medida em que Pelotas era uma cidade pequena onde a exclusão social não se dava na mesma proporção das grandes cidades do país.

Além disso, em se tratando de assistencialismo, é oportuno destacar que a Constituição de 1937, continha, em seu artigo 129, uma disposição específica para o ensino profissional com esse foco:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução a este dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando as de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações profissionais.

Fica claro no artigo citado o caráter assistencialista que a educação profissional representava até então: aquela destinada aos discriminados socialmente.

É somente a partir de 1940, com as Leis Orgânicas do Ensino, que a educação profissional começa a tomar lugar na educação nacional. O desenvolvimento econômico, via industrialização, era a grande meta do governo de Getúlio Vargas. Logo o modelo de país produtor e exportador de produtos primários e com total dependência de importação de produtos industrializados foi revisto, etapa em que o governo decidiu industrializar o

⁷ Naquele período em Pelotas, iniciativas assistencialistas caracterizavam um gesto de nobreza, o que também dava status social. Por isso, justificam-se os vários donativos para a construção e manutenção da Escola, haja vista que as doações eram publicadas e elogiadas regularmente nos jornais locais.

⁸ Para Ferreira (2002), tal função compreende tirar das ruas crianças pobres, vadias e mendigas, trazendo-as para as escolas de artífices onde teriam o aprendizado da ordem. A ação pedagógica objetivava transformar a criança num cidadão útil e ciente de seus deveres, acentuando o aspecto moral e disciplinar.

setor básico, como meio de desenvolvimento do país, sendo essencial investir na educação profissional para dar conta do progresso pretendido.

Mas é também em 1940 que o Instituto Technico Profissional de Pelotas foi extinto, mais especificamente pelo Decreto Municipal nº1979, de 5 de maio. Em lugar do ITP surgia a Escola Técnica de Pelotas - ETP, passando do poder municipal para o poder federal, inclusive, sendo inaugurada pelo próprio Getúlio Vargas em outubro de 1943. A criação da Escola Técnica de Pelotas – ETP deu-se num momento da história brasileira em que o país carecia de recursos humanos face à industrialização do setor básico, onde a solução encontrada foi a criação e a estruturação de escolas mantidas pela federação, a exemplo da ETP e, da contribuição das empresas privadas⁹ na formação de pessoal.

A partir daí, Pelotas passa a fazer parte do grupo de escolas federais, tendo em vista sua adequação ao disposto no Decreto-Lei nº4.127 de 25 de fevereiro de 1942, legislação que oportunizou a criação de mais 11 escolas técnicas federais e que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

A edição desse novo decreto parece reafirmar a ideologia dominante. O contexto político do Estado Novo atendia às demandas dos estados e consolidava sua estratégia política de estar presente nas escolas de ensino industrial, espaço propício para negociações com as oligarquias locais.

Contudo, outras mudanças e suas conseqüentes legislações, editadas no governo de Getúlio Vargas, influíram direta ou indiretamente na reorganização do ensino industrial. Fonseca (1986) relaciona uma série de iniciativas do governo Vargas desde 1930. A instalação do Ministério da Educação e Saúde Pública¹⁰, tendo como titular Gustavo Capanema, e o deslocamento das Escolas de Aprendizes Artífices do Ministério da Agricultura para o novo Ministério são fatos elucidativos, assim como a expedição da Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto-Lei nº4.073, de 30 de janeiro de 1942.

⁹ O sistema “S” surge nessa fase da história. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI ocorreu em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em 1946.

¹⁰ Até então, as escolas de aprendizes artífices eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Gustavo Capanema foi figura central no governo Vargas no que tange à educação. Esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública no período de 1934 a 1945. E, sem dúvida, efetivou uma série de medidas legais que reestruturaram a educação no país, no intuito de regulamentar níveis e modalidades de ensino.

Em se tratando do Decreto Federal nº4.073/42, o texto elucida a igualdade, por isso as oportunidades de ingresso nessa modalidade de educação seriam iguais tanto para ricos como para pobres. No art. 1º, o texto define que o ensino profissional seria o ramo de ensino de segundo grau destinado à preparação profissional de trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e, ainda, das áreas de transportes, comunicações e pesca.

O vestibular também foi regulamentado nesse mesmo decreto em seu artigo 30, o que demonstra a abertura para admissão de qualquer aluno, desde que tivesse concluído o grau anterior e que comprovasse capacidade física e mental. Todavia, também se oficializou a seletividade pela exigência desses exames. Outra característica, ainda, é que a formação profissional de nível médio de 2º ciclo, a partir da Reforma Capanema, não proporcionava acesso ao ensino superior. A seleção para o ensino superior só era possível mediante exames de adaptação de conhecimentos gerais, o que restringia o acesso na medida em que não se reconhecia o saber próprio do campo específico do trabalho como parte desses exames.

Convém resgatar, também, os dois grandes eixos balizadores da Lei Orgânica do Ensino Industrial. O primeiro visava clarear objetivos, conceitos e finalidades, declarando princípios e intenções. O segundo consistia na intenção de instituir um amplo e consistente plano de organização geral do ensino industrial (Meireles, 2002).

Em linhas gerais o texto legal da Lei Orgânica do Ensino Industrial detalha a classificação e regulamentação dos cursos, os tipos de estabelecimentos, a expedição de diplomas e certificados, a articulação com outros ramos da educação e a formação de docentes, dentre outros fatores. Outra mudança, a partir da Lei Orgânica, foi a passagem do ensino industrial para o nível de ensino secundário. Entretanto, a reforma Capanema ao mesmo tempo em que atribui ao ensino técnico outro nível de escolaridade, limita o

acesso do egresso ao ensino superior, tendo em vista que só poderia ingressar nos cursos superiores relacionados à sua formação técnica.

Também é fato que a legislação expedida na fase Capanema define dois ramos de ensino secundário de 2º Ciclo, um que preparava o aluno para prosseguir os estudos superiores, e outro para a profissionalização, no caso os cursos técnicos. Essa metodologia adotada demonstra a marca da dualidade, ou seja, a distinção entre a concepção de ensino destinado às elites que tinham a oportunidade e se direcionavam para os cursos superiores, e a concepção para as classes populares, onde o curso técnico tinha um caráter de terminalidade, encaminhando o aluno para o mercado de trabalho.

Posteriormente, outras legislações complementaram a Lei Orgânica de Ensino Industrial, como o Decreto-Lei nº4.127, de 25 de fevereiro de 1942, já citado anteriormente, que cria a Escola Técnica de Pelotas – ETP, muito embora a inserção da ETP no referido decreto também teve seus motivos. Conforme já referido anteriormente, o quadro político do Estado Novo favorecia a tomada de decisão centrada no Poder Executivo. O Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP era o órgão responsável pela elaboração e controle do Orçamento Geral da União, vinculado diretamente ao Presidente da República.

Na época, o pelotense Luiz Simões Lopes era o presidente do DASP e foi ele o protagonista da idéia e execução do projeto de trazer para Pelotas a escola técnica federal. O próprio Luiz Simões Lopes, em entrevista ao Diário Popular (1991) relata que recebeu, em audiência, o Ministro Gustavo Capanema, que pleiteava recursos orçamentários para a construção de uma escola técnica federal em Minas Gerais, preferencialmente em Belo Horizonte a quem disse:

Então você deve fazer duas: uma em Minas Gerias e outra em Pelotas, porque Porto Alegre já tem a Escola Técnica, aliás foi uma das primeiras feitas no país – famosa Escola Parobé – e, no resto do Rio Grande do Sul, não existe nenhuma escola técnica.

O Ministro Capanema concordou com a idéia e, a seguir, Luiz Simões Lopes consultou o Presidente Getúlio Vargas, que autorizou a inclusão no orçamento da União dos recursos para a construção das duas escolas. Assim, a Escola Técnica de Pelotas foi inaugurada em outubro de 1943, estando vinculada ao poder público federal.

Um dos ex-diretores da Escola Técnica Federal de Pelotas, Prof. Platão Louzada Alves da Fonseca (Meireles, 2002) agrega outras justificativas para a localização da instituição em Pelotas. De acordo com ele, o motivo foi político. Em seu registro (Meireles, 2002), informa que o Dr. Luiz Simões Lopes, numa visita à Escola nos anos 80, contou-lhe alguns episódios significativos que definiram a instalação em Pelotas e não em Porto Alegre da Escola Técnica Federal. Um dos fatos foi o aproveitamento da área do antigo ITP que era do município. Outro fato foi o fechamento do Banco Pelotense no governo de Getúlio Vargas, o que havia gerado grande descontentamento em virtude dos inúmeros prejuízos causados, sendo a instalação da Escola em Pelotas uma forma de compensação à cidade.

Além disso, o Prof. Platão destaca que, pelo fato de a economia do município ser basicamente agrícola, a instalação da Escola foi recebida pela comunidade mais como um ato político, uma nova instituição de ensino, mas não como uma possibilidade de atender ao crescimento industrial e como benefício econômico direto para a cidade. Justifica sua afirmação ao relatar que o mercado de Pelotas não absorvia os egressos da Escola. Empresas de outros estados como: Paraná, São Paulo e Bahia é que acabavam contratando os alunos formados na Escola. O ex-diretor também reconhece que a Escola trouxe um benefício social relevante à região, formando profissionais competentes.

Nesse contexto, o então Ministro Capanema transforma as escolas de aprendizes artífices, de nível pós-primário, em escolas industriais por meio das seguintes leis orgânicas:

- Decreto-lei nº 4.073/42, que organiza o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial);
- Decreto-lei nº 6.141/43, que organiza o ensino comercial (Lei Orgânica do Ensino comercial);

- Decreto-lei nº 9.613/46, que organiza o ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

Além dessas legislações, em 1942, o ensino secundário também viveu transformações a partir da criação dos cursos médios de 2º Ciclo de 3 anos de duração – científico e clássico, de caráter propedêutico. As mudanças se deram por meio do Decreto-lei nº 4.044/42 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), tendo como intenção a preparação das elites para o Ensino Superior.

Já aos trabalhadores, a formação profissional restringia-se ao nível médio de 2º ciclo, que compreendia o Agrotécnico, o Comercial Técnico, o Industrial Técnico e o Normal. Porém, essa formação não dava acesso ao ensino superior. Somente mediante exames de adaptação de conhecimentos gerais, conquistava-se o direito ao processo de seleção para o ensino superior, na medida em que não se reconhecia o saber próprio do campo específico de trabalho.

Ao lado destes cursos de formação profissional estavam previstos os cursos artesanais de duração curta variável, de treinamento rápido, e os de aprendizagem, destinados à qualificação de aprendizes industriais.¹¹ Segundo Romanelli (2001, p.155), “é um aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela a preocupação do Governo em engajar o setor industrial na qualificação do seu pessoal”.

Na mesma década, mais especificamente em 1942, cria-se, por meio do Decreto nº 4.048/42, o Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, para suprir a carência de operários especializados causada pelo aumento da produção industrial e pela redução da imigração do período da guerra, harmonizando-se com o espírito do Estado Novo. Decorrentes do Senai cria-se o Senac, em 1943, e, posteriormente, outras entidades como Sesi, Sesc,

¹¹ Lei Orgânica do Ensino Industrial - Art. 67 – O ensino industrial das escolas de aprendizes será organizado e funcionará, em todo país, com observância das seguintes prescrições:

I – O ensino de ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.

II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional.

IV – As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade.

XII – As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem.

Senar, Senat, configurando uma rede de educação profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial.

Contudo, a história da educação profissional brasileira parece denunciar dois caminhos, ou seja, a dualidade de classes, que reflete também a dualidade de educação. A era Vargas reitera, então, o caminho para aqueles que vão aprender a exercer sua função na escola, os dirigentes, como indica Kuenzer (2000), de níveis superior e médio, detentores de uma educação mais intelectualizada. Já os trabalhadores de classes sociais mais precárias vão aprender o processo produtivo, para assumir postos intermediários, de execução, desenvolvendo sua escolaridade em cursos profissionalizantes com durações variáveis.

Posteriormente, a integração do ensino profissional ao regular se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 4024/61, que estabeleceu a plena equivalência entre o ensino propedêutico e os cursos profissionalizantes. Entretanto, essa equivalência não superou a dualidade estrutural caracterizada pelos dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas.

No âmbito do sistema escolar como um todo, os governos militares foram protagonistas de um projeto de reforma do ensino fundamental e médio, mediante a Lei 5.692/71. Essa lei instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, fixando a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos.

Para dar conta das mudanças foram firmados entendimentos entre o Brasil e os Estados Unidos, os acordos MEC-USAID¹². Conforme Oliveira (2003), esses visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na idéia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central.

¹² USAID- Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional é o órgão executivo da política traçada pela aliança para o progresso no que se refere à modernização dos aparelhos educativos dos países do chamado Terceiro Mundo. Essa organização estabeleceu numerosos acordos e convênios de cooperação técnica com o Ministério da Educação e Cultura, os chamados acordos MEC-USAID, sobretudo na década de 60, época em que os EUA estavam exportando reformas que haviam realizado na década de 20, idealizadas para conservar a estrutura por trás de uma fachada de democracia, de igualdade de oportunidades e de cooperação técnico-financeira. (Gadotti, 1989)

Ao que tudo indica, as reformas decorrentes da Lei 5.692/71 serviram para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico do país, tendo como principal investidor os Estados Unidos. No que se refere à educação profissional, Oliveira (2003, p.37) relata que “vários programas decorreram dos acordos citados. Entre eles se destaca o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem I) que, entre outros procedimentos, transformou três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET-RSs, conferindo-lhes a competência de ministrar cursos de graduação e pós-graduação.”

Segundo Cunha (1976), a Lei 5.692/71, no que diz respeito à profissionalização compulsória, não vingou. Sem condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º grau, de acordo com a perspectiva de articulação entre educação geral e formação profissional, foi sofrendo, em curto período de tempo, várias modificações, até chegar, em 1982, à lei 7.044. A partir de então, a qualificação para o trabalho é substituída pela preparação para o trabalho. Para o autor, o termo “preparação para o trabalho” é impróprio e impreciso, pois, embora mantivesse a imagem de ensino profissionalizante, permitia “qualquer coisa”.

Sendo assim, os anos 80 retratam um quadro educacional dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º Grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações (Shiroma et al, 2004).

Dados recentes ainda revelam a precariedade da educação e do acesso à escola também para a população jovem e adulta. Pesquisa divulgada na Folha de São Paulo (2004) indica que condição social do aluno e falta de estímulo são as principais causas do abandono da vida escolar. Hoje já se tem claro que a evasão não é só responsabilidade do próprio aluno. Há fatores externos à escola que se somam a outros internos e levam ao abandono. Um deles é o modelo educacional, com métodos pedagógicos inadequados. As informações indicam que:

- 39% dos entrevistados saem da escola entre a 1ª e a 4ª séries;
- 29% se afastam da escola entre a 5ª e a 8ª séries;

- 38% abandonam os estudos para trabalhar, enquanto 11% saem por não gostar da escola ou porque não se interessam pelos estudos.

A pesquisa ainda questiona o que levaria os evadidos a voltarem para a sala de aula. Dentre os motivos que promoveriam o retorno dessas pessoas destacam-se: vaga em escola perto de sua casa, apoio financeiro do tipo bolsa, horários compatíveis com o trabalho, oferta de cursos supletivos, apoio da família, maior qualidade do ensino.

Diante de indicadores expressivos como os citados, entendo serem pertinentes algumas considerações sobre as mudanças da educação, tendo como foco a profissional nas duas ultimas décadas. É o que apresento no próximo item.

2.2. Contexto das modificações recentes nas políticas de educação profissional e tecnológica

A educação profissional e tecnológica tem sido foco de inúmeras políticas públicas e conseqüentes reformas, sob a ótica de sua importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção dos cidadãos no mundo contemporâneo, pleno de transformações marcadamente tecnológicas. A contemporaneidade tem indicado a necessidade de se investir na qualificação profissional dos cidadãos como elemento indispensável para o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico.

As perspectivas de alunos e professores já não são tão claras e definidas. A pluralidade de objetivos dos setores envolvidos, as reformas institucionais, assim como as incertezas quanto à profissionalização e os rumos da vida futura desenham um novo cenário. Enguita (2004) destaca que esse cenário é, ao mesmo tempo, pleno de oportunidades e entremeado de riscos. Para o autor, a perspectiva do estudante mudou. Isso significa uma reestruturação do ciclo de vida com relação à aprendizagem. Ou seja, rompe-se a seqüência educação profissional - trabalho – qualidade de vida. Não existe mais a garantia do diploma como certeza de emprego, de trabalho, de estabilidade financeira, de dignidade de vida. Então, a aprendizagem passa a ser algo permanente, ao longo da extensão da vida útil, entremeando-a a qualquer

momento. Essa aprendizagem, que, para o autor significa também reciclagem, atualização, readaptação, formação continuada pode se dar tanto de maneira formal como não-formal, o que *“implica continuar aprendendo ao longo de toda vida”* (p.20).

No Brasil, as mudanças na sociedade e na educação não diferem do contexto global. A década de 90 mostra como as mudanças econômicas e políticas afetaram a educação. As alterações podem ser percebidas por meio do redesenho do papel do Estado. A seguir, retrato um pouco da reforma da educação profissional a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96¹³.

A LDB tratou separadamente os ordenamentos sobre a educação profissional, especificamente nos seus artigos 39 a 42, do capítulo III, proporcionando o surgimento de Decretos Lei como o nº 2.208/97¹⁴, que estabeleceu profundas mudanças na formação que vinha sendo feita. Dentre as mudanças preconizadas, destaco:

*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;*

*Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que **poderão ser agrupadas sob a forma de módulos**. (grifos meus)*

Como consequência desse decreto, editado no governo Fernando Henrique Cardoso, foram implementadas medidas que, de maneira explícita, dissociaram a educação profissional da educação básica e aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e trabalhadores.

O Decreto Federal nº 2.208/97 foi um marco regulatório da educação profissional brasileira, que faz parte da construção histórica do mosaico da

¹³ LEI FEDERAL Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹⁴ Decreto Federal 2.208/97. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

educação profissional e das políticas públicas que a integram a outras formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

A construção do Projeto Político-Pedagógico - PPP também é parte desse contexto. Como foi amplamente discutido no âmbito da rede federal, entendo que deve estar presente, mesmo que breve, neste texto na medida em que marca a intenção da rede federal de educação profissional de construir novos rumos a partir da redemocratização em curso no país. Naqueles anos, o debate sobre o PPP estava sob orientação da então Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, posteriormente, Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE – MEC. O momento era propício, face à promulgação da Constituição Federal de 1988 e à gestação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Conforme Moreyra (2002), todo trabalho vinha sendo conduzido de modo que a rede federal construísse o PPP de forma autônoma e integrada, com respeito à autonomia didático-pedagógica de cada instituição, onde as discussões se davam até no plano das grades curriculares dos cursos.

O Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, criado para discutir as diretrizes da educação nacional nos anos de tramitação do projeto da LDB no Congresso Federal, mostrava, também, os interesses dos educadores e de outros atores sociais na consolidação do texto legal. Todavia, a orientação da SENETE, mais precisamente a partir de 1994, era difundir no segmento federal da educação profissional a ideologia da reforma, baseada em dois pressupostos básicos: o fim das polaridades e o início de um novo tempo. Frigotto (1997) destaca que o caminho para efetivar tais idéias foi a desregulamentação, a descentralização/autonomia e a privatização, fase em que a educação profissional assume o papel de qualificar para o mercado de trabalho.

Nesse contexto surge o Projeto de Lei nº1.603/96, que, embora tenha sido retirado da pauta de votação, em função da aprovação da LDB, constitui o documento base para o Decreto nº2.208/97, o qual regulou a reforma da educação profissional no país. Martins (2000) declara que o PL 1.603/96 foi uma iniciativa no campo da educação decorrente da ideologia neoliberal e que teve influência significativa dos organismos gestores da “nova ordem” mundial, inspirando o governo brasileiro na reorganização do ensino profissional e tecnológico.

Cunha (1997) também entende que a reforma da educação profissional foi resultado das posições de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, que exigiram do governo brasileiro uma adequação do seu sistema de ensino-aprendizagem em relação às políticas concernentes à “nova ordem”, determinada pelo capitalismo internacional. Para ele, as análises sobre o segundo grau, a partir da LDB nº 9394/94, chamado, a partir desta, de ensino médio, da educação nacional, realizadas pelo Banco Mundial em 1989, constataam a necessidade de melhorar a relação custo-benefício e apontam sugestões, tais como:

- a) estabelecer uma eqüidade no que se refere aos gastos das escolas de segundo grau públicas, principalmente as técnicas federais, pois estas gozavam de muitos recursos para atender a uma clientela pequena que representava somente 2% das matrículas do setor público, tendo um perfil com condições de financiar sua formação escolar e que estava interessada somente em adquirir boa formação de segundo grau para passar pelo filtro do vestibular;
- b) cobrar anuidades de acordo com a situação dos alunos, sendo que os de baixa renda contariam com um sistema de crédito educativo;
- c) atrair alunos de baixa renda para essas escolas federais, reconhecidamente mantenedoras de um razoável nível de excelência;
- d) expandir rapidamente o número de matrículas para diminuir o seu custo unitário;
- e) reduzir a ênfase no currículo das escolas técnicas federais nas atividades tecnoprofissionais pelo seu alto custo.

Na época, o governo brasileiro respondeu comunicando o Banco Mundial que o país tinha aprovado recentemente sua constituição e que tramitava no Congresso Nacional um projeto que visava estabelecer as diretrizes e bases à educação. Na crítica, o governo não concordava com a afirmação do Banco sobre a elitização das escolas técnicas federais, tampouco com a sugestão de substituir o ensino técnico pela educação geral, seguida de uma educação profissional apressada.

Todavia, as idéias do Banco Mundial foram absorvidas no governo Fernando Henrique Cardoso. No texto denominado Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, de maio de 1995, o governo mostra claramente sua intenção de separar o ensino médio do profissional, possibilitando a adaptação das escolas técnicas à disposição das ingerências do empresariado.

Cunha (1997) destaca a presença relevante de dois assessores do MEC que exerceram influência na consecução das políticas educacionais decorrentes. Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira propuseram uma série de ações que formaram o mosaico da reforma a partir de uma sucessão de ordenamentos jurídicos. Castro, com base na crítica à profissionalização, estabelecida pela Lei 5.692/71, era contra, para o segundo grau, a profissionalização e o academicismo universais, defendendo a dissociação entre médio e profissional e submetendo esse nível de educação ao mercado. Castro também era contra a modularização para o técnico e avaliava que poderia levar a um alongamento do curso, o que economicamente prejudicaria os resultados pretendidos pelo governo em relação à contenção de gastos. Já Oliveira era favorável à heterogeneidade dos currículos. Para ele, deveria haver um currículo destinado à maioria, que deveria se inserir no mercado de trabalho, e outro à minoria, para ingressar no ensino superior. Assim, estabelecer-se-ia um filtro ao ensino superior, frente à realidade social dicotomizada na educação, o que levou Oliveira a propor uma formação profissional simultânea ou posterior ao segundo grau.

Sendo assim, grande parte das sugestões de Castro e Oliveira se assemelha às recomendações do Banco Mundial, sugeridas em 1989, quando da divulgação do relatório sobre o segundo grau ao governo brasileiro. Os assessores, então, pautaram suas propostas com base nas preocupações surgidas em virtude do crescimento da demanda pelo segundo grau e pela escassez de recursos do Estado para dar a manutenção e a ampliação devidas, preocupações que buscaram vincular a otimização dos recursos com a necessidade de adequar o ensino ao mercado.

A dissociação do ensino médio do técnico, assim como criação de cursos superiores diferenciados se mostraram alternativas atraentes ao mercado. Posteriormente, as sugestões dos dois assessores ganharam forma legal, por meio do Decreto Federal nº2.208/97 e das legislações que deram

sustentação à efetivação da reforma. Entretanto, vários autores criticaram a ruptura entre ensino propedêutico e profissional. Um deles é Martins (2000), o qual fez duras críticas ao projeto neoliberal do governo de regulamentação da educação profissional via decreto federal. Ele declara que a dicotomia entre médio e técnico acabou por aproximar o ensino profissional do mercado, “treinando os trabalhadores segundo as técnicas momentâneas do sistema produtivo em vigência”.(p.69) Ou seja, a crítica de Martins e outros à reforma se pauta na mercantilização do ensino profissional a partir da reestruturação da educação profissional, e na dualidade de classes.

Manfredi (2002), Moreyra (2002), Monteiro (2003) e Cunha (2000), dentre outros pesquisadores da educação profissional e das relações educação e trabalho, são unânimes em afirmar que o Projeto de Lei nº1.603/96 foi um marco nas mudanças advindas da LDB 9394/96, porque obteve praticamente 200 emendas e foi um projeto de negociações por vários segmentos educacionais e políticos que tinham relação direta com a educação em questão. Embora tenha sido retirado do congresso, não por falta de consenso, mas, parece-me, por estratégia política de optar pela regulamentação *a posteriori*, para atender aos interesses de quem queria atuar na educação profissional multifacetada, tendo em vista as possibilidades surgidas com os três níveis de educação profissional criados.

Assim, as intenções do governo, a partir da promulgação da LDB nº9394/96, eram regulamentar a educação profissional. O caminho deu-se via Decreto Federal nº2.208, de 17 de abril de 1997, cujos artigos de 39 a 42 da LDB da educação, em seu capítulo III, o governo regulamentou. Basicamente, o decreto delineia a reforma a partir de alguns princípios, que são:

- qualificar alunos, ampliando oportunidades e aumentando o número de vagas no Ensino Técnico;
- desvincular o ensino técnico do ensino médio;
- organizar o ensino em módulos;
- atender à demanda de mercado;
- criar o Sistema Nacional de Educação Profissional.

Além disso, a formação técnico-profissional passa a organizar-se nos níveis básico, técnico e tecnológico. O primeiro destina-se a todos e independe de escolaridade. O técnico destina-se a matriculados ou egressos do ensino

médio e o nível tecnológico compreende a formação para egressos do ensino médio ou técnico, com vistas ao tecnólogo.

As instituições federais, técnicas e agrotécnicas, ficaram condicionadas à reforma e obrigadas a atender ao disposto no parecer 16/99, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Para Shiroma (2004), o governo, ao apartar o nível médio do técnico, produziu para cada um organizações e currículos específicos. Ambos regem-se no princípio da flexibilidade, com um ensino modular cujo intento é oferecer maiores oportunidades de entrada e saída do sistema, tendo em vista a empregabilidade dos alunos. Mas a separação

...respondeu a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira, parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutica. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais mais, sobretudo, sociais e econômicas. (p.91)

Moreyra (2002) entende que a reforma acirrou a dicotomia entre educação para os que trabalham e para os que pensam, pois hierarquizou educacional e socialmente a formação tecnológica em níveis. Para ela, a reforma da educação profissional é resultado de uma articulação internacional, citando como exemplo uma das recomendações da UNESCO, a de que “é necessário realizar as mudanças requeridas adaptando-as a cada país de forma que possibilitem a autonomia e a mobilidade dos seres humanos seguindo o plano do novo modelo em que a ETP constitui eixo central do processo de reforma.” (UNESCO, 2000, p.72). Além disso, Moreyra reforça que o governo se valeu de uma prática adotada desde o regime militar, ou seja, a de recorrer a recursos de instituições internacionais, no caso recente ao Banco Mundial, para dar conta de efetivar as mudanças, desembocando em uma visão mercadológica de educação, no bojo da reforma neoliberal.

Manfredi (2002) acrescenta que o projeto oficial de reforma do ensino médio e profissional no governo Fernando Henrique Cardoso tinha como objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas

demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Na ocasião, o avanço tecnológico deveria estar acompanhado da modernização do ensino e, para atender as demandas do mercado, era necessário ter flexibilidade, qualidade e produtividade. O resultado foi que a educação profissional passou a ter um caráter complementar, conduzindo ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinando-se a alunos e egressos de todos os níveis de escolaridade, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto.

Os objetivos do governo ficam claros no texto do Decreto Federal 2.208/97, que são:

- formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia;
- especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

E para atender aos objetivos propostos, “a educação profissional passa a ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou em ambientes de trabalho” (artigo 2, Decreto 2.208/97). O decreto ainda define outras modificações para a educação profissional:

- o currículo do ensino técnico será organizado por disciplinas, agrupadas por áreas e setores da economia sob a forma de módulos.
- os diferentes módulos poderão fazer parte de mais de uma habilitação específica, ensejando a possibilidade de construção de itinerários formativos;
- os módulos podem ser cursados em instituições diferentes e ter caráter conclusivo para efeito de qualificação profissional, dando direito a certificados de competência;
- as disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas por parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% da carga

horária mínima desse nível de ensino, passam a ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional que venha a ser cursado, independentemente de exames específicos;

- a frequência e a aprovação em todos os módulos referentes a uma habilitação técnica ou à aprovação em exames organizados pelos sistemas federal e estadual de ensino conferem ao aluno diploma de técnico de nível médio na referida habilitação;
- as disciplinas do currículo de ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores detentores de experiência profissional em determinada área/ou atividade profissional, os quais deverão receber formação para o magistério (prévia ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica;
- somente os níveis técnico e tecnológico terão suas organizações curriculares normatizadas pelos órgãos educacionais competentes de nível federal e estadual;
- compete ao MEC o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais (carga horária, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas por habilitação profissional do ensino técnico), com base em insumos recebidos do setor produtivo, em consequência de estudos de demanda, cabendo aos sistemas o estabelecimento de currículos básicos e da parte diversificada;
- os sistemas federal e estadual de ensino implementarão, mediante exames, a certificação de competências, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico (incluindo aquelas adquiridas em espaços de aprendizagem fora da escola);
- o estabelecimento da obrigatoriedade de que a rede de escolas técnicas públicas e privadas estenda atendimento de nível médio, podendo atuar nos níveis básico e pós-médio (isto é, de especialização).

O aluno poderá cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursa o médio (concomitante) ou após a conclusão desse (seqüencial). Os cursos

técnicos poderão ser organizados por disciplinas ou com as disciplinas agrupadas em módulos. Cada módulo cursado dará direito a uma certificação de qualificação profissional. Os alunos que concluírem o ensino médio e os módulos que compõem uma habilitação, além do estágio supervisionado, quando exigido, receberão o diploma de técnico.

Mas, para dar conta da reforma, foram implementadas políticas públicas, asseguradas por financiamento conjunto entre MEC/TEM/BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), a exemplo do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional.

Este programa surgiu de diagnósticos de instituições internacionais e nacionais sobre a necessidade de aperfeiçoar a relação custo-benefício da oferta de educação profissional pública em um contexto de crescimento de demanda e redução de recursos públicos devido à crise fiscal (KUENZER, 1997).

Os recursos que foram acordados para financiar o PROEP enquanto política pública foram de três fontes. O BID, como financiador externo, liberou US\$250 milhões via empréstimo. A contrapartida brasileira deu-se por duas fontes: MEC e FAT. O MEC destinou US\$125 milhões de seu orçamento e igual partida foi destinada por meio do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador, vinculado ao MTE.

Lima Filho (2004) esclarece que, no contrato, assinado pelos três agentes financiadores, o PROEP tem como objetivo apoiar a criação de um sistema eficaz de educação profissional “para adestrar jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros...” (BID, 2000, p.1 citado por LIMA FILHO, 2004, p.4). A análise do contrato, destaca o autor, evidencia a relação próxima entre as pautas do BID e do Banco Mundial para os países da América Latina e Caribe, no que tange aos financiamentos voltados à redefinição do papel do Estado e ao alívio da pobreza. Dessa forma, o barateamento do custeio, tanto na educação secundária quanto na educação profissional, constante nas entrelinhas das análises do MEC, como nos instrumentos jurídico-normativos específicos para a educação profissional se deu pela separação formal das duas ou pelo enxugamento dos currículos de cada uma delas.

Portanto, as evidências indicam que a lógica do BID se insere na do Banco Mundial, que é reduzir gastos públicos com os níveis educacionais acima das séries iniciais da educação fundamental e da promoção de políticas compensatórias.

Os cursos livres¹⁵, por exemplo, são considerados uma modalidade de educação profissional compensatória, em função da inexistência de pré-requisitos de formação básica, o que na prática se configura como uma substituição de todo modelo educativo nacional no nível fundamental ou médio. No que se refere aos cursos pós-secundários, vale considerar a reflexão de Lima Filho (2004), quando destaca que essa modalidade de educação profissional se apresenta como substitutivo à universidade, pois compreende cursos de ensino superior específicos, de baixo custo e dirigidos a determinadas demandas.

O PROEP, nesse sentido, visa modernizar o sistema da educação tecnológica balizado por uma realidade econômica, tecnológica e educacional imposta pela globalização, com acesso restrito mediante compromissos precisos e rígidos que deverão ser seguidos pelas instituições que buscarem parte do montante assinado.

Além disso, é oportuno esclarecer que o PROEP operacionaliza, como política pública educacional, o que dispõe a legislação educacional, em particular o Decreto 2.208/97 e a Portaria MEC nº646/97, assim como a Medida Provisória nº 1548-28, tendo como objetivos: ampliar e diversificar a oferta de cursos nos níveis básico, técnico e tecnológico; separar formalmente ensino médio e educação profissional; desenvolver estudos de mercado com fins de construção de novos currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos; ordenar currículos em forma de módulos; dentre outros (Brasil, MEC, 2000).

Já no governo Luis Inácio Lula da Silva, surgiu o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o mencionado Decreto nº 2.208/97. Este novo decreto traz a possibilidade de as instituições voltarem a oferecer o ensino médio de forma integrada à formação profissional e amplia as possibilidade de

¹⁵ Cursos Livres constam nos objetivos do Contrato 1052-OCBR do BID, os quais consistem em cursos não formais que podem ser realizados independente da escolaridade do aluno.

articulação com a educação de jovens e adultos, mais especificamente no § 2º do artigo 3º estabelece:

“[...]§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.”

Recentemente, a Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC (2004), do Ministério da Educação, propôs a realização de três seminários regionais para discutir a construção de uma Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica para a Educação Profissional no país. Na proposta que está em discussão, o item VII trata especificamente da educação de Jovens e Adultos, com os seguintes objetivos:

- adotar mecanismos de articulação e integração da educação de jovens e adultos, como política pública de educação continuada, à educação profissional e tecnológica;
- envolver todos os órgãos que desenvolvem ações em prol da educação profissional e tecnológica, com a educação de jovens e adultos, sobretudo, os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, bem como as Secretarias da Educação e do Trabalho dos Estados;
- implementar medidas, programas e ações que valorizem a educação de jovens e adultos trabalhadores, inserindo-os no âmbito da educação profissional e tecnológica, como mecanismo eficiente de inclusão social.

2.3. Este projeto no contexto geral da Educação de Jovens e Adultos e da Educação tecnológica

Na intenção de aproximar a investigação sobre a educação profissional e suas reformas e reestruturações atuais, realizei um projeto de ensino com pesquisa para uma disciplina do curriculum do mestrado, junto a uma Escola da Rede Municipal de Pelotas. Nesta oportunidade, mantive contato com a realidade do Projeto de Complementação de 5^a a 8^a Séries, que tem como objetivo geral oportunizar a todo jovem trabalhador/a a possibilidade de avanço da escolaridade, de forma diferenciada da modalidade regular, possibilitando condições e/ou tempo necessário para as aprendizagens previstas nos pareceres que legitimam a EJA no Brasil. Consta do projeto, entre os objetivos específicos, proporcionar a todo aluno do projeto de Complementação de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental certificação profissional de nível básico. O acento era quase que exclusivamente técnico. No decorrer do ano letivo de 2004, mais precisamente no segundo semestre, estavam em andamento sete cursos profissionalizantes no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas-RS, envolvendo sessenta alunos das oito escolas públicas Municipais que participavam do projeto.

No cruzamento desse projeto de educação fundamental para jovens e adultos, onde está presente a intenção de elevar a escolaridade, buscar melhores condições de emprego, renda e cidadania, com a educação profissional ministrada no CEFET-RS-RS, destaco a necessidade de aprofundamentos teórico-práticos sobre o tema, pois concordo com Frigotto (1993) quando afirma que:

... Trinta anos depois da disseminação da teoria do capital humano, nada daquilo que se postulava se efetivou - a possibilidade da igualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade e, conseqüentemente, em termos das nações, maior competitividade e equilíbrio e, entre grupos e indivíduos, ascensão na carreira profissional, mobilidade social e conseqüente diminuição das desigualdades.(FRIGOTTO,1993. p41)

A perspectiva produtivista continua presente nas políticas públicas no contexto atual. O incentivo à procura por escolarização como condição de empregabilidade está fundamentada nas mesmas idéias de que se investindo somente em educação determina-se as chances de ingresso no mercado de trabalho. Assim é atribuída à educação a função de reduzir as desigualdades sociais,

...a temática da educação básica e da reestruturação do ensino técnico-profissional está hoje, no Brasil, imersa num intenso embate no plano ético-político, epistemológico e teórico-prático. Nos anos 90 esta temática tem-se constituído num dos eixos prediletos das políticas do Banco Mundial na sua estratégia de adequar os processos educativos dentro de uma perspectiva produtivista, mormente da educação básica e da formação técnico-profissional, ao ideário da globalização e da reestruturação produtiva.(FRIGOTTO. 1999)

O agravamento das desigualdades sociais e os expressivos números de desempregados, em conjunto com o crescimento dos níveis de escolaridade, questiona efetivamente o modelo que apresenta a educação como elemento fundamental para distribuição de renda e igualdade de oportunidades.

No cerne da atividade produtiva contemporânea, está a necessidade de alcançar altíssimos índices de produtividade e de transformação na qualidade dos produtos, de forma que atenda aos parâmetros econômicos mundializados, refletindo-se em mudanças na mão-de-obra,

... a tendência de enfraquecimento dos métodos de produção em massa, característicos do fordismo, implicam em novas formas de conhecimentos necessárias para a força de trabalho. Resumidamente, ao invés do trabalho cada vez mais especializado e restrito, os requisitos agora estariam voltados para uma qualificação mais universal, flexível. Demanda-se um trabalhador com maior capacidade de iniciativa, mais integrado e apto a trabalhar em grupo(COSTA, 2001)

A esta realidade soma-se a chamada revolução tecnológica, com mudanças nas telecomunicações, microeletrônica e informática. Concordo com

Silva (2001) quando sustenta que esta revolução superou o modelo fordista¹⁶ de produção, afetando profundamente a base do processo de trabalho capitalista, acompanhado agora de conceitos como eficiência, qualidade total, produtividade, crescimento econômico. Esta autora apóia-se em Frigotto (1996) que diz: *“A tradução desses conceitos em termos concretos dá-se mediante métodos que buscam otimizar tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e a taxa de lucro”*

O novo modelo, ou modelo dominante, traz consigo a elevação dos índices de desemprego, como por exemplo o caso dos trabalhadores no sistema bancário, onde a informatização maciça substituiu um grande número de pessoas. Vivemos aí um paradoxo,

...a revolução tecnológica fantástica, pela relação social de exclusão que a comanda, esteriliza sua imensa virtualidade de aumento da qualidade de vida, diminuição de esforço e sofrimento humano. Paradoxalmente, transforma-se de possibilitadora de vida em alienadora da mesma, mediante o desemprego e subemprego de enormes contingentes de pessoas. A luta histórica dos trabalhadores para libertar-se da condição de “mercadoria força-de-trabalho” perversamente torna-se hoje uma disputa dos trabalhadores para manter o emprego, ainda que sob condições alienantes.(FRIGOTTO, 1995)

No entanto, não podemos culpar apenas o desenvolvimento tecnológico por si só como o grande causador de desemprego. A falta de postos de trabalho, como propõe Silva (2001) e Kuenzer (2000), efetiva-se mediante articulação deste com o sistema de acumulação capitalista vigente,

... o aprofundamento da contradição entre produção coletiva e apropriação privada do produto, que se expressa no caráter crescentemente concentrador da riqueza, é que causa o desemprego estrutural; é evidente que a ciência e a tecnologia, ao permitirem que o trabalho humano se torne cada vez mais abstrato, contribuem para tal, não pela sua natureza, mas porque

¹⁶ O taylorismo tem como objetivo a decomposição do processo de trabalho; representa uma tentativa de sistematização, codificação e regulação dos processos de trabalho individuais visando à maximização do lucro. O fordismo é a incorporação do sistema taylorista à maquinaria, especificamente, a linha de montagem. (FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola in: SILVA, Márcia Alves da. Neoliberalismo e globalização em educação: algumas considerações. Cadernos do ISP, Pelotas, nº 112, jun.1998*)

são apropriadas pelo capital, cada vez mais concentrado nas mãos de poucos. (KUENZER, 2000 apud SILVA, 2001)

A incorporação da ciência e tecnologia, consideradas por alguns autores como o fator de produção mais importante dos processos produtivos do capitalismo industrial já era analisada por Marx como fase avançada da divisão social do trabalho que “...se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital” (1983, pp. 283-284). Os processos de incorporação produtiva das inovações tecnológicas são descritos e analisados por Marx sempre associados às formas flexíveis de organização do trabalho, entendidos como elementos que têm por fim o aumento da produção e extração de maisvalia, fundamental ao capital.

A própria transferência industrial no sentido de uma periferia dependente, incluída como espaço de produção capitalista, é por ele citada e tem sua motivação desvelada em uma nota à terceira edição, quando comenta a necessidade do capital de buscar o rebaixamento do salário dos trabalhadores ao nível mais baixo possível, articulando a transferência produtiva direta e a pressão que a incorporação dos setores da força de trabalho da periferia capitalista exercem sobre os salários centrais:

...Hoje, graças à concorrência do mercado mundial, desde então estabelecida, nós estamos um bom pedaço adiante. ‘Se a China’, declara o parlamentar Stapleton a seus eleitores, ‘se tornar um grande país industrial, não vejo como a população trabalhadora européia poderia sustentar a luta, sem descer ao nível de seus concorrentes’ – Não mais salários continentais, não, salários chineses, este é agora o objetivo almejado pelo capital inglês” (1985: p. 179).

Esta nota de *O Capital*, que soa profética quando lida em nossos tempos, esclarece um amplo processo de destruição de conquistas da classe trabalhadora dos países centrais e de setores dela que, nos países “em desenvolvimento”, haviam conseguido níveis salariais e de direitos sociais e trabalhistas consideráveis. Submetidos todos à lógica da competição pelos

postos de trabalho disputados em escala mundial, prevalece a tendência ao nivelamento a partir dos patamares de sobrevivência mais rebaixados.

Esta combinação de fatores - deslocamento do capital produtivo buscando menores custos de produção, e o rebaixamento conseqüente dos salários do trabalho em todo o sistema – se configura como absolutamente reincidente no momento atual, e justifica o deslocamento de processos e unidades produtivas tanto em nível internacional, no sentido das periferias incluídas, principalmente dos setores intensivos no uso de mão-de-obra, quanto no que se refere à transferência industrial do Sudeste para o Nordeste brasileiro, de fábricas de automóveis para citar um caso mais próximo de nossa realidade, e com muita freqüência, descobrimos uma etiqueta “MADE IN CHINA” nos mais variados produtos, de alta ou baixa tecnologia, como eletrônicos ou vestuário.

Apesar desse contexto de sociedade mundializada que parece ser inalterável, penso que esse panorama de exclusão não é uma predestinação natural nem um destino, mas algo produzido historicamente, por isso mesmo, absolutamente transformável.

Estudemos a tecnologia e sua potencialidade criadora como uma possibilidade de melhoria da qualidade de vida para todos os indivíduos, apesar da realidade excludente do modelo capitalista de produção vigente.

Sendo assim, o tema que me proponho a investigar é o da educação de jovens e adultos e da formação técnico-profissional. De imediato cabe ressaltar que a compreensão da materialidade efetiva da cidadania e da formação técnico-profissional, como dos processos educativos mais amplos que se dão na da escola ou nas relações e práticas sociais, somente pode dar-se adequadamente se referidos à trama das relações e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da nossa sociedade.

As pendências ou limites do sistema anterior apontavam na perspectiva popular – para a ampliação de vagas, avanço na contextualização regional da escola, articulação com o ensino médio, em geral, de muito boa qualidade, com uma formação teórica e prática nas várias áreas industriais e de serviço, o que diminuiria o processo de elitização da escola.

A reforma aprofundou o perfil eletizado do ensino médio e reduziu a formação profissional à dimensões demarcadas pelo mercado. Neste aspecto,

cindiu formação geral e técnica, despolitizando ainda mais a formação do trabalhador.

Aprofundemos um pouco mais o referencial para entender a situação atual e as possibilidades de reversão do quadro de exclusão/elitização do ensino técnico.

2.4. Contextualizando a Investigação

A questão do abandono da escolarização formal em diversas fases da vida educacional dos alunos não é recente e constitui um problema social cujo contorno e propostas de solução são delineadas conforme as mudanças que o desenvolvimento social coloca e a agenda política absorve. Dentro da argumentação econômica da alocação de recursos escassos para fins alternativos, a preocupação com a cobertura de crianças na faixa dos 6 aos 14 anos, priorizando as ações da política educacional no ensino fundamental, coloca-se sempre como questão a ser resolvida.

Com isso, aqueles que, por várias razões, não acompanham o processo regular de escolarização, passam a ocupar uma posição de marginalidade, com claras implicações, não só de caráter pessoal, mas também para o mercado de trabalho, para a formação do cidadão e para o próprio desenvolvimento social.

A educação de jovens e adultos, principalmente na década de 1990, passou à margem das políticas educacionais mostrando, no entanto, maiores perspectivas neste início do século XXI, com ações relacionadas às diretrizes curriculares, a programas dirigidos¹⁷ e à atuação de outros atores da sociedade civil, interessados na elevação da escolaridade e da produtividade do trabalhador brasileiro.

¹⁷ Uma política pública recente, voltada para Educação de Jovens e Adultos é o PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, instituído no âmbito das Instituições federais de Ensino pelo Decreto Federal nº 5.478, de 24 de junho de 2005.

A Constituição Federal de 1988 garantiu o direito ao ensino fundamental gratuito, inclusive para aqueles que ficaram à margem do processo. Passou-se, assim, de uma preocupação somente com o nível de alfabetização, verificada até então, para outra de elevação da escolaridade do cidadão brasileiro. Entretanto, Vamos presenciar, entretanto, no início da década de 1990, um recuo do governo federal como indutor da política para a educação de jovens e adultos. O Mobral, extinto em 1985, havia sido substituído pela Fundação Educar, que não mais executa diretamente programas educacionais, porém serve como apoio a governos, empresas e entidades civis. Essa fundação foi extinta no Governo Collor, o que levou gradativamente a um processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, com sua transferência principalmente para os municípios.

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na Seção V, nos art. 37 e 38 trata esta modalidade de ensino na perspectiva dos antigos cursos e exames supletivos, porém institui a EJA como parte integrante da educação básica. Uma outra mudança importante foi o rebaixamento da idade mínima para prestar exame supletivo: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, conforme descrito a seguir:

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.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDB Nº 9394/1996, grifos meus).

Embora a Seção V que trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos não tenha trazido avanços significativos, uma leitura atenta da LDB encontraremos outras possibilidades, como classes de aceleração, para resolver o problema da defasagem idade-série ainda no sistema regular. Tem-se, portanto, um contingente de jovens no ensino regular em processo de recuperação da defasagem e outro na educação de jovens e adultos, sendo atendidos por iniciativas e estratégias diferenciadas.

Um exemplo é o que podemos extrair do que está previsto no art. 4º:

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

I – ensino fundamental, *obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;*

[...]

VI – oferta de ensino noturno regular, *adequado às condições do educando;*

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com *características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades*, garantindo-se aos que foram trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
[...] (LDB Nº 9394/1996)

Além dos incisos acima reforçarem o que já vinha sendo determinado pela Constituição Federal, eles avançam no que tange à necessidade de se pensar a permanência, com qualidade, desse aluno jovem e adulto na escola. Outras referências importantes, nessa mesma linha, encontram-se nos artigos 5º, 10, 11, 32 e 34, que apontam, entre outros, para a responsabilidade do município em atuar prioritariamente com o ensino fundamental, portanto com a EJA também, e para a educação a distância como estratégia que deve complementar o ensino presencial.

Como parte dos ganhos resultantes da Lei nº 9.394/96, um esforço importante deu-se em torno de discussões que resultaram na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que trata das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, baseadas, por sua vez, no Parecer CNE/CEB no 11/2000.

Esse conjunto de formulações propiciou uma definição de EJA que privilegia a visualização de sua especificidade, a saber:

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (Parecer CNE/CEB no 11/2000).

É importante mencionar que, já em 1996, houve uma tentativa de inclusão dos alunos da educação de jovens e adultos como beneficiários do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério.

Quando da criação do FUNDEF pela nº Lei 9.424/96, a modalidade EJA experimentou uma grande mobilidade de matrícula dos alunos jovens e adultos, nunca antes observada. O veto do presidente da República à inclusão dos dados de matrícula dos alunos de EJA, para o cômputo da redistribuição dos recursos do Fundo, *“fez com que os gestores públicos interpretassem cada aluno de EJA como uma despesa a mais, sem recursos vinculados para cobri-los (IDERLAND, MACHADO, IDERLAND, 2005)”*. Para a EJA os prejuízos com a implementação do FUNDEF foram imensos. Os dados do Censo Escolar do INEP¹⁸ revelam uma migração de matrículas dos alunos jovens e adultos, das classes de EJA para as classes do ensino fundamental noturno, especialmente no período que vai de 1998 a 2000.

O mesmo Censo vai demonstrar, entre os anos de 2000 a 2003, é a volta do crescimento das matrículas nas classes de EJA quando passa a ser implantado o Programa Recomeço, hoje chamado de Fazendo Escola, que introduz recursos específicos nas redes públicas, com matrícula comprovada em EJA.

Em 1997, foi criado o Programa Alfabetização Solidária para solucionar o problema do analfabetismo entre jovens e adultos, principalmente nos municípios que apresentavam os mais altos índices. Esse programa atendeu, até dezembro de 2001, a 2,4 milhões de jovens e adultos. Em continuidade, o MEC criou o Programa de Apoio à Educação de Jovens e Adultos no Ensino

¹⁸ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Contem informações detalhadas do senso escolar sobre a EJA, em especial nos períodos 1998 a 2000 e 2000 a 2003.

Fundamental, Programa Recomeço, o qual repassa recursos financeiros suplementares para estados e municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), para ampliar as vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos.

Esse incentivo financeiro foi amplamente utilizado nas Regiões Norte e Nordeste e representou uma mudança muito expressiva, nos dados da matrícula no ensino fundamental regular noturno e na EJA.

Atualmente esta em discussão o FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação Básica em substituição do mencionado FUNDEF.

A EJA no Brasil não faz parte somente de programas governamentais, pois outros atores têm atuação relevante. Um exemplo é o Serviço Social da Indústria - SESI que vem desenvolvendo em todas as unidades da federação o Programa Educação do Trabalhador, com o objetivo de elevação da escolaridade básica do trabalhador. A preocupação está centrada, não somente na erradicação do analfabetismo, mas também na oferta do ensino fundamental e ensino médio, para complementar o ciclo da educação básica. A meta atingida, em 2001, correspondeu a mais de 1 milhão de matrículas em todos os níveis. Outros atores, como universidades, ONGs e fundações, constituem-se em experiências da sociedade civil que também oferecem oportunidades educacionais para jovens e adultos.

Durante as duas últimas décadas, intensificam-se iniciativas internacionais sobre a necessidade de políticas educacionais inclusivas para a população de jovens e adultos excluídos da escola regular. Dentro dessa perspectiva, pode-se citar a Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada em Jontiem, Tailândia, em março de 1990, assumida por 150 países, inclusive o Brasil. Em abril de 1997, realizou-se, em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Adultos (V CONFITEA), onde, pela primeira vez, busca-se superar a idéia de que a EJA deva ter uma função compensatória ou supletiva, introduzindo a noção de educação permanente, associada ao desenvolvimento de quatro habilidades: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conviver. Os compromissos firmados fazem parte de um plano de ação dos países membros da Unesco, visando fortalecer a educação de jovens e adultos.

2.5. A Educação de Jovens e Adultos em Pelotas

A Educação de Jovens e Adultos está representada por três programas de abrangência municipal. O PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos, o Brasil Alfabetizado e o Projeto de Complementação que será estudado com mais detalhes posteriormente, juntamente com os cursos profissionalizantes de nível básico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas que são parte do estudo empírico, o qual me dedico neste trabalho.

O PEJA existe desde 1990 na rede Municipal de Pelotas. Atualmente ocorre em vinte e duas escolas, inclusive na zona rural, é composto por três etapas atendendo alunos nas séries iniciais. Alguma escola tem todas as etapas: 1ª Etapa, Alfabetização (ler e escrever); 2ª Etapa, corresponde à segunda série da educação fundamental; 3ª Etapa, corresponde a 3ª e 4ª séries.

O Brasil Alfabetizado é um convênio entre Governo Federal e Prefeitura Municipal, um investimento nacional do Governo Lula como proposta de erradicar o analfabetismo. Ao longo de 2005 foi concluída a primeira etapa, atendendo aproximadamente 600 alunos, jovens e adultos. Para trabalhar neste projeto foram selecionados professores com curso de Magistério ou Pedagogia, preferencialmente desempregados ou que representasse o primeiro emprego como forma de valorizar a formação docente e qualificar o ensino de adultos.

Estes programas contavam com a supervisão pedagógica de cinco professoras, que se dividiam entre os projetos. Entre as quais, a colega de mestrado e linha de pesquisa, Professora Ana Bório, que colaborou com muitas informações, diálogos e discussões aqui apresentadas.

Como vimos anteriormente, admitia-se com a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a possibilidade de existência de classes de aceleração no ensino regular para resolver o problema da defasagem idade-série. Com essa possibilidade legal, o Governo Municipal da Frente Popular, tendo como prefeito na época, eleito pelo Partido dos Trabalhadores, Fernando Marroni e

na Secretária Municipal de Educação, o Professor Mauro Del Pino, que implantou o Projeto Piloto de Complementação de 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, na rede Municipal de Pelotas.

O Projeto de Complementação implantado em 2001, corresponde à educação fundamental de quinta a oitava série. Com duração de dois anos, tem-se no primeiro ano 5ª e 6ª Série, no segundo ano 7ª e 8ª Série. Incluída na carga horária global do projeto estão 240 horas de formação em cursos profissionalizantes através de instituições conveniadas com a Prefeitura Municipal. O projeto foi assim justificado:

- *Através do compromisso do governo da Frente Popular em reduzir o índice do analfabetismo no município e trabalhar pela ampliação da escolaridade do/a aluno/a trabalhador/a , garantindo a continuidade dos estudos no Programa de Educação de Jovens e Adultos, que atende as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.*
- *Através da necessidade de oportunizar COMPLEMENTAÇÃO a todos os alunos e alunas oriundos das 5 a série do regular, com a finalidade de complementar os estudos de todos que estiverem em condições de avançar, desde que tenham idade superior a 15 anos.(PMP, SME, Projeto Piloto, 2001)*

Os cursos profissionalizantes de nível básico se desenvolvem em Instituições como Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-RS, no Colégio Agrícola Visconde da Graça - CAVG, vinculado a Universidade Federal de Pelotas, NTE- Núcleo Técnico de Educação. Também com a participação de uma Organização não Governamental, a AMIZ, que desenvolvia cursos de cooperativismo.

A partir do convênio, é elaborada uma planilha de custos referente a cada cursos profissionalizante. São calculados os custos com os materiais e hora aula dos professores que trabalham além de suas cargas horárias obrigatórias nas instituições de origem. Também são previstos os custos com vale-transporte e refeição dos alunos para deslocamento e alimentação nos dias de cursos profissionalizantes, tendo como objetivo geral:

- *oportunizar a todo/a aluno/a jovem trabalhador/a a possibilidade de avanço da escolaridade, de forma diferenciada da modalidade regular, possibilitando condições e/ou tempo*

necessários para as aprendizagens previstas nos pareceres que legitimam a EJA no Brasil. (PMP, SME, Projeto Piloto, 2001)

O projeto ocorre em oito escolas da rede municipal, sendo que em sete delas com duas turmas, uma de 5ª e 6ª e outra de 7ª e 8ª série. As escolas e os respectivos bairros são: Núcleo Habitacional Getúlio Vargas, Pestano; Marina Eufrásia, Fragata; Almirante Rafael Brusque, Colônia de Pescadores Z3; Independência, Sítio Floresta; Colégio Municipal Pelotense, Centro; João da Silva Silveira, Monte Bonito; Bibiano de Almeida, Areal e Antonio Ronna na Vila Princesa.

Estão envolvidos diretamente em torno de 60 professores. As aulas são realizadas todas as noites, exceto nas quartas-feiras, dia em que os alunos se deslocam para os respectivos cursos profissionalizantes, com um total de 15 a 17 quartas em cada semestre.

As noites de quarta-feira, como sistemática do projeto, são aproveitadas para reunião de estudos e planejamento. Algumas são realizadas na SME, mas a maioria nas escolas, momento para troca de experiências e formação, principalmente com os professores novos que se integraram ao projeto.

Nas reuniões da SME é tratado, com os professores organizados por escolas, o planejamento para as aulas das próximas semanas. Para tanto, relaciono a seguir os objetivos específicos:

- *Oportunizar um trabalho diferenciado da educação regular para os alunos e alunas que passam da idade normal para esses estudos.*
- *Respeitar na elaboração do projeto os conteúdos programáticos do núcleo comum e da parte diversificada, oportunizando através deles fatos atuais do cotidiano que lhes sejam úteis, no exercício da cidadania.*
- *Promover a COMPLEMENTAÇÃO das aprendizagens de acordo com o potencial cognitivo de cada um, desde que tenha idade legal para o nível atingido.*
- *Oportunizar atividades em oficinas que resgatem a corporeidade e as potencialidades, através de projetos das áreas de Educação Física e de Artes nas suas três subdivisões do conhecimento.*
- *Trabalhar permanentemente a capacitação dos professores e professoras em serviço, para a qualificação do projeto em prol dos/as educandos/as.*
- *Proporcionar a todo o aluno do projeto Piloto de Complementação de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental certificação profissional de nível básico. (PMP, SME, Projeto Piloto, 2001)*

A organização curricular do projeto partiu de uma investigação com os alunos sobre suas expectativas em relação à escola, o que queriam aprender, assim como os motivos que os fizeram voltar à escola. Foram apresentadas algumas perguntas estruturadas na forma de questionário. Após seu preenchimento, foram tabuladas pelos professores das escolas e a supervisão pedagógica da SME.

Esses questionamentos tratam de experiências positivas e negativas na escola. Como positivas, eles destacaram tópicos como: aprendizagem, aprovação, troca de experiências e as relações de amizade estabelecidas. No que se refere às experiências negativas, os alunos apontaram situações como: brigas, dificuldades de deslocamento, trabalho gerando abandono, professores sem paciência, dificuldades financeiras, relacionamentos difíceis, faltas de professores, tempo de afastamento da escola

O diagnóstico também contou com questões relativas à expectativa dos alunos em relação ao curso e ao futuro profissional. Questionados sobre como gostariam que fossem as aulas, os alunos responderam o seguinte:

aulas alegres, professores amigos, aumento da carga horária, cópias de exercícios, mais matéria de português e matemática, qualificação para o trabalho, aulas mais escritas e trabalhos de grupo, paciência e atenção dos professores, mais silêncio, menos provas e mais trabalhos, mais respeito e melhor convivência.” (SME,2004)

Sobre os motivos de retorno à escola, indicaram as seguintes justificativas:

prestar concurso, chegar à faculdade, ser alguém na vida, buscar melhoria profissional, aproveitar a oportunidade, atualização, incentivo familiar, acompanhamento dos filhos, melhor metodologia para aprender. (SME,2004)

Nesse sentido, parece claro que a escola se mostra como caminho para melhorar de vida, ter uma profissão, ter um emprego/trabalho. Assim, é oportuno retomar Gramsci quando problematiza a relação ensino e trabalho. Para o autor, essa relação é possível dentro do próprio processo de ensino. Gramsci nos permite depreender por que o trabalho, tomado como o princípio

educativo imanente à escola elementar, efetivamente se constitui no elemento de unidade dialética entre a dimensão política e técnica da prática educativa. Para o autor

“...o conceito e o fato do trabalho (da 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 momentos de uma intuição do mundo, liberta de toda a magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo”. (Gramsci, A.,1979,p.130).

Assim, concordo com Frigotto (1985) quando elucida o pensamento de Gramsci. Para esse autor a escola que interessa à classe trabalhadora é, então, aquela que ensina matemática, português, história, etc. de forma eficaz e organicamente vinculada ao movimento que cria as condições para que os diferentes segmentos de trabalhadores estruturem uma consciência de classe, venham a se constituir não apenas numa “classe em si”, mas numa “classe para si”, e se fortaleçam enquanto tal na luta pela concretização de seus interesses.

Continuando a descrição do diagnóstico dos alunos do Complementação, no que se refere à profissão e aos interesses de formação que perseguem, os resultados revelaram as seguintes profissões:

policia militar, engenheiro, professor, geriatria, dentista, química, artes, psicólogo, vestuário, motorista, pescador, doceira, padeiro, enfermagem, eletricitista, assistente social, funcionário público, advogado, comércio, aeromoça, mecânico, alimentos, falta de perspectiva. (SME,2004)

A seguir, quando questionados sobre como aprendem, o que é aprender, responderam:

escutar e saber ensinar, saber coisas novas, frequência, renovação da vida, ler muito, compreender os porquês, aquisição cultural, atenção e exercício, reprodução, explicação, valorização do tempo, estudar com incentivo, brincando, interesse e

participando, força de vontade, vivendo, olhar para frente, melhorar letras e erros. (SME,2004)

A partir dessas respostas, parece-me que os alunos demonstram características de consciência ingênua elucidadas por Freire (1983). Entretanto, é compromisso da escola ajudar a classe trabalhadora partindo do seu senso comum, de sua cultura, a elaborar e explicitar seu saber, sua ciência ou sua consciência. Ensinar e aprender, num sentido amplo de educação deve ser também explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, passar pelo caminho de sua desarticulação e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico onde não haja exploradores e explorados, proprietários e não-proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizados pela técnica, os homens produzam sua existência de forma cada vez mais completa. Essa é uma concepção de Gramsci. Por isso, a “consciência de si” e a “consciência para si” têm que perpassar pela aprendizagem.

Na seqüência, a pergunta foi sobre o que interessava aos alunos aprender, o que indicaram:

qualificação como cidadão, leis e primeiros socorros, busca cultural, tudo, trabalho em geral, estudo do planeta, gramática, ler e escrever, política e jornalismo, atualidades, informática, computação, setor alimentício, corte e costura, autonomia no trabalho, mecânica e eletricidade, inglês e espanhol, preparar para o ensino médio, futuro melhor. (SME,2004)

Parece-me que buscam autonomia, sendo a formação profissional uma esperança para conseguí-la. Todavia, se não for uma formação crítica, ele vai seguir alienado.

O trabalhador reivindica escolaridade porque percebe que saber, no interior das relações sociais em que ele vive, é uma forma de poder. É o que salienta Frigotto (1985). Por isso não interessa estar fora da escola, como não convém a defesa da desescolarização. Por outro lado, ele resiste a um tipo de educação que não tem nada a ver com as preocupações concretas por sua existência ou que nega seu saber acumulado no trabalho e na vida. Objetivamente, dentro da história da educação brasileira, notamos que os

trabalhadores tiveram a "não-escola", a escola desqualificada, a escola que ignora e despreza seu saber acumulado ou escolas paralelas, cuja pedagogia específica é a própria pedagogia do capital que busca fazer "pelas mãos a cabeça do trabalhador". Uma escola que parece negar o aprendizado que o trabalhador historicamente constituiu.

O diagnóstico também traz preferências de leituras. A pergunta: *"Qual o tipo de leituras que utilizas e com que frequência?"* revelou as seguintes respostas: bíblia, revistas, jornais e gibis, livros espíritas, científicas, direitos humanos, solidariedade e educação, romances, livros infantil e didático, livros de auto ajuda, versos, poesias e textos, filmes, partituras, místicos, receitas de aperitivos, bulas de remédios. (SME,2004)

Embora não seja foco deste estudo, convém relacionar a última questão do instrumento, que trata sobre as atividades de lazer que os alunos participam, as quais são: praia, parque, museu, futebol, festas religiosas, caminhadas, chimarrão, festas comunitária, capoeiras, cinema, passeios, rodeio, reunião familiar, andar de bicicleta, esportes, tarefas do lar, nenhuma por falta de condições econômicas, tocar violão e cantar, crochê, musculação e box, ouvir musica, andar de roler, assistir tv, jogar bisco, vôlei, caçar e pescar. (SME,2004)

A partir dos dados acima descritos, a SME convocou uma reunião com todas as escolas participantes do projeto para discussão de um eixo temático norteador. A partir desse, foram definidos temas e sub-temas a serem trabalhados nas disciplinas. Cada escola decidia por qual tema iniciaria, considerando sua realidade, as necessidades de cada grupo e o seu entorno.

Um exemplo desta metodologia foi a definição do eixo temático: "Lixo" como norteador dos temas. A partir daí, as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Sociologia e Língua Estrangeira desenvolveram sub-temas buscando interdisciplinar suas áreas de conhecimento.

No acompanhamento e convivência com os professores do Bibiano de Almeida, observei que os professores encontram dificuldades em desenvolver temas com a participação de outras disciplinas. Já os que estão há mais tempo no projeto, desenvolveram estratégias buscando a interdisciplinaridade . Os

recém chegados tem mais dificuldades ainda, estão preocupados com o conteúdo da “sua” disciplina, com o programa.

Um importante momento de troca de experiências e aprendizado eram as Oficinas Interdisciplinares realizadas em um sábado por mês, com oito horas em dez encontros e um total de oitenta horas no ano. Nestas oportunidades as escolas, através de seus professores e alunos, traziam os relatos sobre os trabalhos abordando o tema escolhido anteriormente. No exemplo do lixo, uma apresentação envolveu todos os colegas de sala; a protagonista em sua bicicleta, que continha uma caixa, recolhia lixo reciclável de porta em porta, de lixeira em lixeira. Destacaram em sua encenação a discriminação sofrida nas ruas devido a esta atividade de “catadora” e a dificuldade resultante de muitas pessoas não separarem em suas residências e condomínios o lixo limpo do orgânico.

Um dos objetivos específicos do projeto, como já foi exposto anteriormente, é proporcionar aos alunos de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental, certificação profissional de nível básico. Esta formação se da ao longo dos dois semestres, com quatro horas semanais, dezesseis horas mensais que ocorrem nas instituições conveniadas. São efetivamente cento e vinte horas de formação profissional por ano, num total de duzentos e quarenta horas nos dois anos.

Em 2004, os cursos oferecidos no CEFET-RS no primeiro semestre foram: Curso Básico de Instalações Elétricas, Off-set e Fitolito, Circuitos Eletrônicos e Cozinheiro. No segundo semestre: Instalações Elétricas Residenciais, Montagem de Fitolito e Off-Sete, Culinária, Circuitos Eletrônicos, Eletrônica Básica, Noções Básicas de Mecânica.

O perfil quanto a gênero e idade dos alunos dos cursos ficou assim distribuído:

	Homens	Mulheres
Idade	%	%
15 a 25 anos	28	15
26 a 36 anos	41	41
37 a 47 anos	25	37
mais de 48	06	07

3. TRABALHO E RELAÇÕES SOCIAIS CONTRADITÓRIAS

3.1. Trabalho e exclusão

Para que se possa compreender com mais clareza e profundidade a importância da exclusão nos dias de hoje é necessário ampliar nossa visão de mundo e identificar certos determinantes históricos que se fazem presentes. A distribuição de renda retrata uma das dimensões da exclusão no Brasil, onde *“os 10% mais ricos da população detêm cerca de 50% da renda e, em uma simetria perversa, os 50% mais pobres apropriam-se de somente 10% da renda. Traduzido em números absolutos, um milhão e 700 mil pessoas detêm mais renda que 85 milhões de pessoas” (IRELAND, MACHADO, IRELAND, 2005)*

Uma reflexão possível sobre a realidade da exclusão em nossa sociedade se fundamenta numa perspectiva histórico-crítica. Isto significa que entendemos as sociedades e os grupos humanos a partir do conceito de “relação”.

“Relação, como a ordenação intrínseca de um ser em relação a outro. Assumimos o ser humano como um ser que se constitui a partir das milhões de relações que estabelece com todos seres existentes. Também os grupos humanos, e as sociedades em geral, são mais bem compreendidos se forem vistos como constituídos, em sua essência, por relações” (Guareschi.1999.p.141).

Essas relações, por sua vez, tornam-se inteligíveis, inseridas em um sistema de significações ou relações lógicas já conhecidas, quando compreendidas na perspectiva da TOTALIDADE que ajudam a constituir.

Buscando, então, aprofundar a compreensão de como se constituem essas relações, mais especificamente na sociedade brasileira, tomo algumas categorias elaboradas por Kieling (1996) a partir de seus estudos referenciados no autor Caio Prado Junior, em especial sua concisa e didática abordagem

sobre a teoria do valor e sua implicação nos estudos sociais. Neste sentido propõe que *“as teorias, por melhor estruturadas que sejam – o marxismo entre elas - , estão subordinadas ao processo histórico em função do qual são elaboradas”* (KIELING, 1996), dialogando com as idéias de Prado Jr.,

“Penso que se a questão da dialética marxista não for colocada em termos tais suscetíveis de servir de base e ponto de partida para a explicitação de um método científico, isto é, de normas precisas para a condução do pensamento na elaboração do Conhecimento, e isto generalizadamente e não apenas na de um ou outro fato histórico, não se estará no caminho certo. (...) A dialética materialista deve ter uma finalidade prática...” (PRADO, 1979)

Em continuidade a estas reflexões, destaca a importância do conhecimento, pois *“interfere nos fatos, pois é o conhecimento que cada indivíduo tem do mundo que o cerca e em que vive, que lhe dita e orienta a ação”* (PRADO, 1966 apud KIELING, 1996). Aqui aparece sua postura dialética:

... a realidade, objeto do conhecimento, precisa ser captada no seu processo de constituição, sendo o movimento cognitivo parte visceral desse fazer-se ontológico. Em outras palavras, enquanto a metafísica toma a realidade como dada, estática, e atribui ao conhecimento a tarefa de determinar as propriedades das coisas, a perspectiva dialética procura entender nas coisas a ação humana, as relações humanas constituintes do real. (KIELING, 1996)

Entre os fundamentos teórico-metodológicos, presentes na obra de Caio Prado, e teorias que trouxe de Marx, para fins deste estudo, destaco a da teoria do valor, concebida a partir da realidade brasileira estudada profundamente pelo autor. E base para entendermos as relações na cidade e no campo, as relações entre as várias formas de capital e a diversidade de formas de produção, onde estão presentes os sujeitos históricos efetivos.

Quando analisados em seus fatores essenciais e de natureza estritamente econômica, os processos produtivos agrários e urbanos e suas múltiplas interações nos remetem ao problema da equivalência entre os esforços produtivos empregados nos diferentes setores, sem o que é

impossível estabelecermos corretamente as relações de intercâmbio entre eles produzidas.

Cabe lembrar que a teoria do valor resultou do enfrentamento dessa questão pelos economistas clássicos que, ao desenvolvê-la, ofereceram uma das melhores contribuições para o entendimento da economia capitalista e para a explicação dos sistemas econômicos anteriores.

Atualmente, relegada a segundo plano por várias correntes, não temos certeza se, tal como foi desenvolvida por Smith, Ricardo e completada por Marx, ela ainda se sustente nesta fase monopolista do capitalismo. Estamos convencidos, entretanto, que, se não enfrentarmos o problema da equivalência entre diferentes mercadorias e não colocarmos em dúvida as teorias que "respondem" ao problema em termos meramente monetários (a escala de medida tornando-se explicativa do padrão determinante da escala), pouco poderemos avançar na explicação do "sistema" econômico capitalista, tal como está estruturado contemporaneamente.(KIELING, 1996)

A teoria do valor, de certa forma, é sempre crítica dos esquemas teóricos justificativos - não explicativos - da realidade, pois remete o pesquisador às relações imediatas de produção e, a partir daí, e somente daí, alcança o "sistema" econômico mais geral. Isso requer do analista o domínio dessas relações imediatas e o entendimento das mediações efetivas (e por isso mesmo contingentes, unilaterais, limitadas, etc., mas radicais) que se estabelecem entre as formas de produzir. A partir daí torna-se possível a compreensão das relações mais gerais do "sistema", conforme: "...o procedimento dos economistas, via de regra, dá-se no sentido oposto, das teorias gerais aos processos imediatos, nem sempre alcançando estes últimos" (KIELIG, 1996)

Essa sub-valorização das relações concretas imediatas tem conseqüências funestas para a prática dos grupos sociais que não participam das relações de produção dominantes. Quando não são "encaixados" em esquemas preconcebidos, são simplesmente ignorados nas análises e, conseqüentemente, nas políticas delineadas conforme aquele tipo de conhecimento. Ou seja, são excluídos.

Relações que proclamam a, então, “liberdade do trabalhador: o que o proprietário das máquinas, das fábricas, do capital contratava não eram mais as pessoas, como na escravatura e no feudalismo, mas era o “trabalho” das pessoas: todas eram “livres”, para trabalhar ou não. Mas não se perguntava como as que não fossem trabalhar poderiam sobreviver. Quais as relações que passaram a ser centrais em tal formação social, ou tal modo de produção? Algumas pessoas se tornaram “donas”, proprietárias; outras passaram a oferecer a única coisa que possuíam: sua força de trabalho. As que possuíam os meios de produção passaram a explorar a mão-de-obra dos trabalhadores que eram subordinados economicamente a eles.

Essas duas relações, dominação e exploração, e as contradições que lhe são inerentes, são, pois, as que definem o modo de produção capitalista, ainda hegemônico nos dias atuais.

As considerações anteriores são cruciais, pois dão a matriz da exclusão de uma classe da posse dos bens de produção e a sonegação dos bens econômicos e culturais que a sociedade atual poderia lhes proporcionar.

Pessoas são simplesmente excluídas do trabalho, excluídas da produção. Não estamos dizendo que o trabalho acabou. O que acabou, ou que diminuiu substancialmente, foi o tipo de trabalho e de emprego, que era central até agora. A sociedade em geral, e o mundo do trabalho, em particular, está se estruturando a partir de mecanismos que impossibilitam, por princípio, o acesso de grande parte das pessoas, não só ao mundo do trabalho, mas também ao ensino público, gratuito e de qualidade. Isso se chama de exclusão e é dentro desse contexto histórico que ela deve ser compreendida.

Para avançar nesta compreensão, tomo as categorias competitividade, culpabilização e exclusão dos saberes as quais Guareschi (1999) considera fundamentais na discussão das diversas estratégias de criação e reprodução das relações de exclusão:

A Competitividade das competências, como geradora de exclusão: prega-se um novo mandamento que deve ser instaurado entre as pessoas, grupos e países, a que se decidiu chamar de competitividade. “*Mas para haver competitividade não deveria haver igualdade de condições?*” (GUARESCHI, 1999). ”

Pela estratégia de culpabilização, pessoas são, individualmente, responsabilizadas por uma situação econômica adversa e injusta, através da qual causalidades históricas e sociais são esquecidas completamente.

Qual a consequência que se deriva do desprezo pelos saberes populares? Por detrás de atitudes como esta, esconde-se uma discriminação, pela tentativa de exclusão, ou supressão de um determinado tipo de saber. *“O movimento de resistência que propomos é reabilitar o conhecimento popular que está fundamentado nas nossas falas e vida cotidiana (GUARESCHI,1999)”*.

Retomando os ensinamentos de Freire, encontra-se concordância entre estes autores na necessidade de uma “percepção” estrutural da realidade: histórica, social, cultural e econômica, como forma de melhor compreender, no seu tempo, o analfabetismo, os “homens marginalizados”, os “homens excluídos” de nosso tempo.

“Aceitando que o analfabeto seja uma pessoa que existe à margem da sociedade, vemo-nos conduzidos a considerá-lo como uma espécie de homem doente, para a qual a alfabetização seria medicamento curativo, que lhe permitiria voltar à estrutura sã da qual havia sido separado.” (Freire, 1980:74)

Continuando, Freire propunha que não bastaria percorrer os bairros da cidade à procura dos analfabetos excluídos, escapados da vida reta, para fazê-los encontrar a felicidade, entregando-lhes o presente da palavra, pois, assim não fariam esforços para alcançar a liberdade,

“Onde está o questionamento da realidade que priva os homens do direito de falar?(...).a solução de seu problema não é converter-se em seres no interior de, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas oprimidos no interior desta mesma estrutura. Alienados, não podem superar sua dependência incorporando-se à estrutura que é responsável por esta mesma dependência.” (FREIRE, 1980:74)

Penso desvelar-se, aqui, um dos grandes equívocos que cometemos na atualidade, quando pensamos estratégias de combater a exclusão, sem considerar nem modificar a estrutura competitiva que a produz, sendo esta, um dos combustíveis que movem as engrenagens desumanizantes da modernidade.

3.2. Consciência de uma classe e consciência de classe

Considero fundamental para este trabalho uma elucidação teórica e analítica do que vem a constituir o que se designa como consciência crítica e autônoma. Neste sentido, encontrei nos estudos sobre a obra do autor húngaro Georg Lukács referências para análise e reflexão. Os estudos de Adam Schaff e Ricardo Antunes apóiam a tarefa. Esta opção foi motivada também, pelo *“sentido central e emancipador que Lukács confere à categoria trabalho, como criador de valores socialmente úteis, em contraposição à coisificação que caracteriza o trabalho assalariado, criador de valores de troca.”* (ANTUNES, 1996)

A expressão consciência de classe, bem como seus equivalentes em outras línguas, é ambivalente (SCHAFF, 1973). Significa, antes de tudo, a mesma coisa que *consciência de uma classe*, isto é, designa a consciência que os membros individuais de uma dada classe possui, em condições concretas de tempo e de lugar. Entretanto, a expressão significa igualmente a *consciência*¹⁹ *dos interesses de classe* quer dizer, a consciência que dada

¹⁹ Esta consciência pode revestir a forma de uma teoria, composta pelo somatório dos conhecimentos acerca da situação dessa classe no quadro de uma estrutura social definida (o que implica sempre uma teoria geral, mais ou menos explícita, da estrutura e do desenvolvimento da sociedade), assim como pode revestir a forma de uma ideologia, composta pelo somatório das convicções e capacidades humanas (no sentido de aptidão para a ação), estando essas formas ligadas a uma ação que visa realizar o objetivo definido do desenvolvimento da sociedade, objetivo que é aceite na base de um dado sistema de valores. A consciência dos interesses de classe assume normalmente uma forma teórica e ideológica (a fusão destes dois elementos constitui o objeto da reflexão metateórica) pois, nos problemas sociais, está sempre envolvida uma ação, um objetivo definido a alcançar, assumindo a representação teórica da situação um papel apenas secundário (CHAFF, 1973. p.9)

classe social tem dos seus interesses e, por conseguinte, das diretivas do seu comportamento social, em condições concretas de tempo e de lugar.

Continuando, Schaff destaca que o marxismo, servindo-se da terminologia da filosofia clássica alemã, fala nestes casos de classe em si e classe para si. Uma classe social, já formada na base da relação dos seus membros com os meios de produção e a partir dos interesses econômicos e sociais desses membros, será uma classe em si até que a consciência da sua situação e dos seus interesses de classe se tenha propagado pelos seus membros e que estes a tenham aceitado; neste segundo estágio, transforma-se em classe para si.

Sua análise da obra de Lukács, nos mostra que este estado de coisas é particularmente favorecido por tudo o que, na consciência dos membros da classe explorada, reforce a unidade de todos os membros da sociedade (as idéias religiosas, as idéias de solidariedade nacional, especialmente da solidariedade da nação que oprime outras nações, etc.) e enfraqueça ou simplesmente suprima aqueles elementos da consciência dos interesses particulares dessa classe que são opostos aos interesses da classe dominante. É o que explica nomeadamente a razão por que, em condições bem definidas (particularmente quando a burguesia redistribui a sua própria classe operária uma fração dos lucros extraídos da exploração de outras nações), a classe operária de países muito desenvolvidos, ela própria muito desenvolvida e organizada, continua mesmo assim no nível da «classe em si» em certos aspectos e, em particular, não faz a ligação entre a consciência dos seus interesses econômicos e a dos seus interesses políticos.

A teoria e a prática da consciência introduzida do exterior na classe operária estão em estreita ligação com aquela diferenciação entre a consciência de classe e a consciência dos interesses de classe, cuja expressão corresponde à distribuição entre classes em si e classes para si. Se a consciência dos interesses de classe está associada a uma teoria que explica o mecanismo do funcionamento do sistema capitalista e a posição da classe operária nesse mecanismo, e se, na base dessa teoria, os interesses de classe conscientes conduzem a uma ideologia definida que indica os objetivos e os métodos de ação da classe operária, então, uma tal consciência não poderá

ser obra autônoma do proletariado. E isto pela simples razão de que a elaboração de uma tal consciência exige instrução, particularmente no domínio das ciências sociais, uma vez que a classe explorada, sobretudo em determinada etapa da sua história, não tinha nenhuma forma de acesso ao ensino superior

Só os intelectuais que, como Marx e Engels constataram no «Manifesto do Partido Comunista», se colocam do lado da classe operária podem tomar consciência da situação real e do papel histórico do proletariado. (SCHAFF, 1973. p.10)

É portanto aos intelectuais, e depois, numa certa etapa do desenvolvimento do movimento operário, ao partido revolucionário, que compete a função de fazer penetrar a consciência de classe (no sentido de consciência dos interesses de classe) no movimento operário espontâneo; da síntese destes dois elementos nasce um movimento consciente, ao mesmo tempo que a classe operária se constitui em «classe para si».

Aparece aqui, segundo Schaff, e que teria sido formulada pela primeira vez por Karl Kautsky, a concepção da consciência do exterior na classe operária e das funções dos intelectuais a este respeito, concepção que Lênin retomou e desenvolveu e à qual conferiu um papel particular no movimento comunista:

o partido revolucionário, representando a vanguarda consciente e organizada da classe operária, assume a missão de fazer penetrar a consciência dos interesses de classe nas fileiras do proletariado. (SCHAFF, 1973. p.13)

A intenção aqui é identificar, perceber a existência de uma dialética das relações entre a consciência de classe no sentido da consciência realmente existente dos membros da classe em condições concretas de tempo e lugar (a consciência de uma classe), e a consciência de classe no sentido da tomada de consciência dos interesses de classe (a consciência de classe); quer dizer: “entre a consciência de uma classe, tal como essa consciência realmente é, e a

consciência de classe tal como deveria ser do ponto de vista da ideologia veiculada pelo partido revolucionário” (SCHAFF, 1973. p.13)

Portanto, vendo esta diferença, compreendendo as suas conseqüências, os ideólogos do movimento revolucionário acentuavam de maneira natural o papel da ideologia marxista enquanto expressão consciente dos interesses da classe operária, *identificando* a consciência de classe com a ideologia marxista. Independentemente das intenções, a conseqüência desta iniciativa foi a diminuição do papel da consciência de classe operária, tal como era empiricamente dada nas condições imediatas concretas, sendo até completamente ignorada, tendo-se dado toda a importância à expressão consciente dos interesses de classe.

Nesta análise da obra *“História e Consciência de Classe”*, baseado no texto de Schaff, identifica-se que Lukács compreendia os dois significados da expressão consciência de classe. Contudo, ainda que faça referências no seu estudo, interessa-se apenas por um aspecto do problema e só a ele se dedica. Estaria aí o motivo pelo qual no futuro o autor tenha criticado a unilateralidade presente nesta obra.

Acredito que as duas questões às quais Lukács tenta dar respostas são de grande contribuição para este trabalho, na medida em que este propõe reflexões acerca da consciência crítica dos alunos e professores da educação de jovens e adultos.

O que se deve entender teoricamente por consciência de classe?

A consciência de classe é a reação racional que, deste modo, deve ser atribuída a uma situação típica determinada no processo de produção. Esta, consciência não é, portanto, nem a soma nem a média daquilo que os indivíduos que formam a classe, tomados um por um, pensam, sentem, etc. E, no entanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade é determinada, em última análise, por esta consciência e não pelo pensamento, etc., do indivíduo; esta ação só a partir dessa consciência pode ser conhecida. (Lukács. 1973, p. 31)

Neste momento, parece mais fácil identificar a ambivalência contida na expressão consciência de classe. Na verdade, a identificação é, com efeito, o limite da interação da consciência empírico-psicológica e da consciência atribuída, ou seja, da consciência de uma classe e da forma teórica-ideológica

da tomada de consciência dos interesses de uma classe. É o estado ideal, que se pode postular mas, na prática, não se pode atingir. O que na realidade existe é uma luta permanente pela elevação da consciência empírico-psicológica, quer dizer, das opiniões e atitudes dos membros da classe operária. Por quê? Muito simplesmente porque uma teoria e uma ideologia, mesmo as mais elaboradas, só são socialmente efetivas se estiverem interiorizadas na consciência das massas sociais, se tiverem sido entendidas e aceitos por essas massas. Se não se produzir essa interiorização na consciência de uma classe, encontramos-nos perante uma situação análoga àquela em que são apresentados, a um grupo de homens, livros que contêm preciosos pensamentos, mas estão escritos numa linguagem que esses homens desconhecem (SCHAFF,1973).

A reflexão agora é sobre as funções da consciência de classe na luta de classes, questão presente na obra de Lukács. Propõe que evitemos definições unilaterais que venham substituir o ideal, postulado, da sua identificação, por uma realidade que por vezes é ao contrário desse estado ideal,

E radicalizemos a nossa posição: quando se dispõe da teoria e da ideologia do movimento operário - o marxismo - dá-se especial relevo ao problema que consiste em introduzi-lo na consciência das massas, em elevar o nível da «consciência empírico-psicológica» da classe. (SCHAFF. 1973, p. 22)

Como consequência, originaram-se dois problemas, sendo o segundo consequência do outro: o sentimento de dispor de uma ideologia científica levou a que mais ou menos se ignorasse a questão da sua interiorização na consciência das massas; segundo, nasceram tendências sectárias e voluntaristas no seio do movimento operário.

Ao discutir brevemente consciência de classe, não poderia deixar incluir nesse texto um teórico da educação que permeou seu trabalho com a formação de consciência crítica em seus educandos, a partir da realidade desses. **Paulo Freire nos ensina até hoje muito mais do que ler as palavras, nos ensina a ler o mundo.** A seguir, apresento algumas considerações sobre como Freire permeou meu caminho de formação, assim como me acompanhou no caminho desta investigação.

3.3. Por que Paulo Freire

Em determinado momento desta caminhada pode surgir a pergunta: mas como Paulo Freire “guiou” a investigação em educação profissional? Por que Paulo Freire? Começo a resposta resgatando que minha aproximação começou com a leitura do livro *Extensão ou Comunicação* quando acadêmico do curso de Engenharia Agrônoma da Universidade Federal de Pelotas. Mais precisamente na disciplina de Sociologia Rural, onde foi referência em um trabalho sobre o ensino, pesquisa e a extensão. Mais tarde, quando trabalhei a campo como Agrônomo desenvolvendo atividade de assistência técnica para produtores rurais, da região das missões do Rio Grande do Sul, constatee no convívio com extensionistas alguns vinculados a órgão públicos. Quanto a pedagogia proposta por Freire naquela obra, era acertada e necessária para aqueles que se consideram os detentores do conhecimento, os doutores, que desprezam o conhecimento historicamente constituído dos agricultores, como forma de refletir sua prática, onde o conhecimento é construído com as pessoas, não só comunicado a elas.

Começaram assim os diálogos acerca da obra de Freire e com colegas e professores, com várias leituras e conhecimento de sua obra, que inclui entrevistas, artigos em revistas, audições radiofônicas. Um espaço importante e de grande troca de experiências e estudos foi a convivência no GAPE²⁰- Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular, espaço para qualificados diálogos sobre práticas de pesquisa e de formação no campo da educação popular, avaliação e propostas de práticas sociais e investigativas na perspectiva da compreensão da ausência/presença do popular nas políticas públicas estatais de educação, vinculado à linha 2: Filosofia, Educação e Sociedade do PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

²⁰ Descrição dos objetivos e estrutura: <http://www.ufpel.edu.br/fae/gape/>

Outra importante fonte de teoria e prática em investigação-ação é a IEA-Escola de Investigação-Ação²¹ do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.

Vieram depois, leituras como da obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita durante o exílio no Chile, continua atualíssima merecendo leituras e releituras.

Assim, retomo Frei Beto quando cita que:

“...é, na minha opinião, a obra-prima de Paulo Freire. Nesses últimos quinze anos tenho trabalhado ativamente em educação popular, e aquela tem sido a minha principal obra de referência. Ela provocou, em mim e em muitos outros educadores, uma verdadeira revolução copernicana em matéria educativa. Fez-nos ver que não há culturas diferentes. E que o oprimido, quando educando, pode não saber exatamente o que sabe o educador e, em geral, porta valores que a educação burguesa, bancária, degenera naqueles que, como eu, foram formados por ela. Daí a importância de, no trabalho popular, o educador deixar-se educar pelos educandos. Deve haver uma interação permanente entre educadores e educandos, de tal modo que a própria função possa se inverter em constante alternância. Na teoria, estamos todos de acordo. Mas é também verdade que, malgrado esta obra mestra de Paulo Freire, muitos educadores que enchem a boca de propósitos libertadores continuam a praticar a pedagogia opressora, num”. direcionamento nem sempre sutil, como se os conceitos cartesianos possuísem a chave da História. Daí a importância, atualíssima, desta obra de Paulo Freire, este sim um aprendiz obstinado neste vasto território da educação, onde tantos se arvoram em mestres (Frei Betto, 2005,p.4).”

Nesses anos de formação, muitas vezes me reencontrei com o “Andarilho da utopia” e agora definitivamente estamos de mãos dadas ao longo desta caminhada. Sua fala em educação social nos remete à busca de nos conhecermos e conhecermos os problemas sociais que nos incomodam,

“Porque quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”(FREIRE, P. Educação e mudança,1982, p.30).

²¹ Textos da IX EIA, realizada em Santa Maria de 29/04/05 A 01/05/05 disponíveis em http://www.ufpel.edu.br/fae/gape/inv_ação. No texto nº 11 esta o histórico da Escola de Investigação-Ação

Está claro que Freire não vê a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Ele vê a educação como forma de libertação e conscientização,

"Cada vez mais sentíamos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emergência e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda. Educação, afinal, que promovesse a 'ingenuidade', característica da emergência, em criticidade, com a qual o homem opta e decide" (FREIRE, P., Educação e mudança, 1982, p.66).

Freire fala da necessidade de se estimular o povo a participar do seu processo de emergência na vida pública, engajando-se no todo social. O povo não é objeto de manipulação, ele é agente, parte da sociedade e tem que se conscientizar-se disto. Assim, meu povo são alunos trabalhadores ou que buscam inserção profissional.

A pedagogia Freireana contém a percepção clara da cotidianidade discriminatória de nossa sociedade até então preponderantemente patriarcal e elitista. Está clara a discriminação à mulher, às classes trabalhadoras e principalmente às etnias afro-indígenas.

Paulo Freire apontava soluções de superação das condições urgentes avançadas para a época. Criou um método de alfabetização em que a sua eficácia consistia em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais, respeitando o senso comum e dele partindo.

O método obedece às normas metodológicas e lingüísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. Nega a mera repetição alienada e alienante de frases, palavras e sílabas, ao propor aos alfabetizantes "ler o mundo" e "ler a

palavra", leituras, aliás, como enfatiza Freire, indissociáveis. Por isso ele era contra as cartilhas.

O "método Paulo Freire" era uma tática educativa para atingir a estratégia necessária: a politização do povo brasileiro. Nesse sentido é revolucionário e contemporâneo porque ele pode tirar da situação de submissão, de imersão e de passividade aqueles ou aquelas que ainda não conhecem a palavra escrita. A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos pólos oprimido-opressor. Antes, pretende re-inventar, em comunhão, uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do mundo, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos oprimidos da sociedade.

Identificado pela classe dominante uma ameaça, por desafiar a classe popular à percepção das injustiças que os oprimiam e a necessidade de lutar por mudanças, o método obviamente foi extinto. Paulo Freire foi obrigado a se exilar por quase dezesseis anos, exatamente porque compreendeu a educação dessa maneira e lutou para que um grande número de brasileiros e brasileiras tivesse acesso a esse bem a eles negados: o ato de ler a palavra lendo o mundo.

Mesmo no exílio, Paulo Freire deu continuidade a sua obra, defendendo e estimulando a auto-estima das pessoas que sofrem qualquer tipo de discriminação, ficando conhecido e respeitado por todo o mundo, talvez aí a origem do afetuoso apelido de "Andarilho da Utopia".

Como "Teoria Guia" da investigação, tomei como referência a metodologia de pesquisa que Paulo Freire propôs no Seminário "Estudos na Educação de Adultos" realizado no Instituto de Educação de Adultos, na Universidade de Dar-es-Salaam, Tanzânia, em 20 de julho de 1972, texto este mais popularmente conhecido como "Tanzânia".(FREIRE,1981)

A metodologia de Freire é pautada pela preocupação com a realidade concreta e com as pessoas envolvidas do local que iremos pesquisar, dizendo o seguinte:

“Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos isolados. No meu ponto de vista, pensar dialeticamente a realidade concreta consiste não somente de fatos concretos e coisas (físicas), mas também inclui um processo no qual as pessoas envolvidas com esses fatos os percebem. Assim, numa última análise, para mim a realidade concreta é a conexão entre a subjetividade e a objetividade; nunca a objetividade isolada da subjetividade”(Freire, 1981)

Também propõe grande cuidado com os envolvidos na pesquisa: *“preciso usar métodos de investigação que envolvem as pessoas da área que está sendo estudada como pesquisadores. Elas mesmas deveriam tomar parte nas investigações e não servir como objetos passivos de um estudo; ter as pessoas dialogicamente envolvidas também como sujeitos, como pesquisadores comigo(FREIRE,1981)”*. Busca também determinações mais simples do todo, sem considerar, também a relação dialética entre objetividade e subjetividade para conhecer o processo de pensamento das pessoas e os níveis de percepção.

Procurando apresentar uma síntese do método de Freire usarei o exemplo proposto por ele para análise de dois objetivos político e ideologicamente distintos: *“Vamos supor que eu estou trabalhando como um cientista social num processo de modernização da região rural. Nesse caso, isso é visto como a modernização das estruturas da sociedade com o objetivo de melhorar a eficiência da produção..(FREIRE,1981).”* Para o autor,

*“Não é interesse das classes dominantes envolver as pessoas como sujeitos de suas mudanças na transformação da estrutura da sociedade. O interesse é burguês, capitalista. Essa é a política desta sociedade economicamente e culturalmente capitalista, que enfatiza a modernização da sociedade. Mas nesse processo de modernização não existe interesse em envolver as pessoas como autoras de transformação. Os projetos educacionais existem para oferecer aquelas poucas pistas necessárias para a produção mais eficiente. Elas existem para ser transformadas em **bons produtores**, mas somente com aquela educação adicional necessária para **implantar o sistema em suas mentes**. Se eu penso somente em termos de produtividade, então minha tendência será enfatizar que **a tecnologia é neutra**, que a **educação técnica é neutra**. Eu tentarei convencer muitas pessoas disso. Isso significa que o trabalho não é discutido politicamente isso implica que fazer, então, seria uma perda de tempo. Nós precisamos bons trabalhadores, então, eles precisam*

*ser treinados em habilidades técnicas: como usar máquinas da melhor maneira para melhorar a produtividade rural. **Isso é uma política burguesa, o método capitalista.** (Freire,1981.grifos meus)."*

Então Freire se reportava à Nyerere quando inferia sobre desenvolvimento humano e social, enfatizando o seguinte:

*"Se você ler os livros de Nyerere, você descobrirá que a política de Nyerere é diferente. ... Quando ele fala sobre o significado do desenvolvimento, por exemplo, ele diz "assim como eu não posso desenvolver um homem, uma mulher, uma pessoa, a não ser que ele ou ela se desenvolva, eu também não posso desenvolver uma nação sem pessoas". É necessário entender todas as implicações dessa afirmação, uma delas é que trabalhar a educação para os trabalhadores tem de ser um **evento político e não um evento exclusivamente técnico**(Freire,1981. grifos meus)".*

Fica clara a diferença entre os dois objetivos expressos acima e como, está presente no primeiro, o método tradicional capitalista. Já no segundo, buscaríamos concepções diferentes de conhecimento e organização, onde as pessoas possam participar na pesquisa como investigadoras e pesquisadoras, colaborativamente, não como meros objetos.

Em síntese, vemos a necessidade de conhecer qual é a realidade concreta, o que nós consideramos ser uma realidade concreta naquela área, estabelecendo conexões entre objetividade e subjetividade. Conhecer o processo de pensamento das pessoas e os níveis de percepção, onde elas têm de pensar sobre seus pensamentos e não serem somente objeto de nossos pensamentos. Este método de investigação é um processo pedagógico. *"Através desse processo de investigação, exame, juízo crítico e reinvestigação o nível de pensamento crítico é desenvolvido entre todos aqueles envolvidos. (FREIRE,1981)".*

Essas concepções, extraídas da metodologia proposta por FREIRE é que tomo como guia para a investigação desenvolvida no contexto da Educação de Jovens e Adultos que busca articular-se com a Educação Profissional.

3.3.1. A Pedagogia de Freire como guia da Investigação em Educação Profissional

Ao pensar estratégias de pesquisa que contemplem as intenções descritas anteriormente, começo por refletir algumas categorias trabalhadas por Paulo Freire e, desde cedo, percebo que em sua obra as respostas não estão prontas, elas podem surgir na reflexão crítica à realidade que convivemos, onde é preciso desenvolver um tipo de relação problematizadora das relações homem-mundo, como enfatiza o autor. Sendo assim, começo com algumas reflexões sobre a obra de Freire e seus estudiosos tendo convicção da necessidade de aprofundá-las no decorrer do trabalho.

No início deste caminho, busquei uma concepção de autonomia e tomo como referência a proposta por Ghiggi, ou seja, de que

a concepção de autonomia presente neste trabalho vincula-se à independência cooperativa que os sujeitos envolvidos, problematizados por autoridades, são capazes de realizar; vincula-se à capacidade que as pessoas constroem de assumir posições de solidariedade e construção coletiva de projetos que atendam objetivos comuns, com a necessária mediação das elaborações singulares. Considerando que a relação político-pedagógica que se trava entre sujeitos envolvidos em processo de ensino aprendizagem é mediada por jogos de poder, é nessas relações que se constituem de possibilidade à instauração da liberdade, onde a autoridade em Freire é presença formadora à construção da autonomia crítica e qualificada. (2002, p.120)

Então, é uma construção da autonomia crítica e qualificada que persigo como pesquisador e educador. Dentre as motivações que me impulsionam nessa direção, está o convívio com colegas contaminados com a ideologia fatalista que os imobiliza, pois estão convencidos de que nada pode ser feito, que não podemos construir uma história diferente. Esses colegas, que fazem parte de meu cotidiano na escola pública, reforçam, através de suas atitudes, minha convicção de que outro caminho é possível. Um caminho de construção da própria história.

Com base em Freire, entendo a conscientização como um processo transformador que vislumbra de um lado mudanças estruturais que venham a promover os direitos de uma cidadania plena, e de outro, um processo que atua sobre a consciência dos indivíduos propiciando-lhes compreender o universo de valores, símbolos e códigos que permeiam sua realidade imediata. Mas, nesse espaço, o trabalho também está presente, decodificando tal universo de forma a poder estabelecer diferenças entre aqueles que contribuem para a liberdade e autonomia dos indivíduos, enquanto seres humanos, e aqueles que os oprimem e os aprisionam. As ações visam convidar a mudanças nos próprios indivíduos - para que eles revejam suas práticas e valores e se incorporem em coletivos propositivos nas suas áreas de atuação.

Neste contexto, a consciência se reflete e vai ao mundo que conhece: é processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade. O primeiro estado de consciência é a intransitividade, termo tomado a partir a noção gramatical de verbo intransitivo, ou seja, aquele que não deixa passar sua ação a outro. Para Freire (1983), a intransitividade produz uma consciência mágica. As causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam supertições. Se uma comunidade sofre uma mudança econômica, por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento, esta consciência é ingênua e, em grande parte, é mágica. Este passo é automático.

Entretanto, o passo para a consciência crítica não é automático. Essa etapa se dá somente com um processo educativo de conscientização, o que exige um trabalho de promoção e crítica coletiva. E como elucida Freire: “se não se faz este processo educativo de conscientização, só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado” (1983, p.39).

Então, romper com uma consciência bancária, como reitera Freire, é romper com a crença de que quanto mais se dá, mais se sabe. O professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como busca e não-busca, não existe desafio, estabelecendo-se no espaço escolar e fora dele uma consciência ingênua.

Conforme o autor, a **consciência ingênua** se caracteriza pelos aspectos relacionados a seguir:

- Indica uma certa simplicidade na interpretação dos problemas e assim, não se aprofunda na casualidade do próprio fato. As suas conclusões são superficiais.

- Existe uma tendência de considerar que o passado foi melhor. Os pais, por exemplo, que se queixam da conduta de seus filhos, comparando-a ao que faziam quando jovens.

- Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática.

- Subestima o homem simples.

- É impermeável à investigação, pois se satisfaz com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras, na medida que suas explicações são mágicas.

- É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias.

- Tem forte conteúdo passional e, portanto, pode cair no fanatismo.

- Apresenta fortes compreensões mágicas.

- Diz que a realidade é estática e não mutável.

Já no que tange à **consciência crítica**, as particularidades para Freire são as seguintes:

- Anseia por profundidade na análise de problemas, na medida em que não se satisfaz com as aparências.

- Reconhece que a realidade é mutável.

- Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.

- Procura verificar ou testar as descobertas. sempre disposta às revisões.

- Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.

- Repele posições quietistas. E intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a baseada autenticidade.

- Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.

- É indagadora, investiga, força, choca.

- Ama o diálogo, nutre-se dele.

- Diante do novo, não repele o velho por o ser, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos. (op. cit. p.41)

A riqueza da pedagogia de Freire está em acreditar que é possível engajar a educação em um processo de conscientização. E o que proponho em minha investigação é um convite à conscientização, aliando educação profissional e tecnológica com a pedagogia de Freire, mesmo que seja com um número reduzido de trabalhadores, alunos da escola pública.

Para tanto, aprofundi minhas leituras sobre o tema e fui a campo para desenvolver minha pesquisa em aproximação com a realidade. No livro: Educação como Prática da Liberdade (1983), por exemplo, Freire desenvolve o conceito de "consciência transitiva crítica", entendendo-a como a consciência articulada com a práxis. Para se chegar a essa consciência, que é ao mesmo tempo desafiadora e transformadora, são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência. Por isso, devem estar contempladas na relação com meus parceiros de pesquisa.

Além disso, os escritos de Freire também me mostram que o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua auto-afirmação como sujeito.

Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Ele retoma essas características do diálogo com novas formulações ao longo de muitos trabalhos, contextualizando-as. A primeira virtude do diálogo consiste no

respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Não se trata do espontaneísmo, que deixa os estudantes entregues a si próprios. O espontaneísmo, afirma ele, só ajudou até hoje à direita. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa.

Para que o homem assuma a sua vocação, são necessárias algumas condições: um lugar, um momento um contexto. "a vocação do homem e de ser sujeito e não objeto." (Freire, 1974, p.37)

A educação deve levar o homem à discussão corajosa de sua problemática. Deve poder adverti-lo dos perigos de seu tempo a fim de que conscientemente tenha força e coragem para enfrentar-lutar. Não deve ser uma submissão a prescrições alheias ao educando. Mas que o diálogo com o outro seja a tônica, junto com a análise crítica daquilo que vai descobrindo, inserindo no seu contexto concreto.

Por outro lado, percebo no método histórico de Freire, um modo dialético de pensar, não separando teoria e prática, como faziam os positivistas clássicos. Em sua obra, teoria, método e prática formam um todo, guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e o conhecedor, constituindo, portanto uma teoria do conhecimento e uma antropologia nas quais o saber tem um papel emancipador.

Na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1982), destacam-se as concepções pedagógicas acerca das diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido. Na obra, sua ótica de classe aparece mais nitidamente: a pedagogia burguesa do colonizador seria a pedagogia "bancária". A consciência do oprimido, diz ele, encontra-se "imersa" no mundo preparado pelo opressor; daí existir uma dualidade que envolve a consciência do oprimido: de um lado, essa aderência ao opressor, essa "hospedagem" da consciência do dominador - seus valores, sua ideologia, seus interesses - e o medo de ser livre e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se. Trava-se, assim, no oprimido, uma luta interna que precisa deixar de ser individual para se transformar em luta coletiva: "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão."

A partir da tese sobre a relação entre a educação e o processo de humanização, Paulo Freire caracteriza duas concepções opostas de educação: a concepção "bancária" e a concepção "problematizadora".

Na concepção bancária, o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois os educandos devem se adaptar às determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos.

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos.

O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas "situações-limites", o educador-educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.

Na prática do diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem "perdido", fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

Não basta dizer, como era tão comum anos atrás, que devemos praticar uma alfabetização que conscientize o aluno a respeito disto e daquilo, pois uma pergunta fundadora, quando se mergulha no chão sem fundo dos mistérios do aprender-a-pensar, aprendendo a ler e a escrever, seria esta: "o que é que se deve aprender para se saber ler e escrever em um mundo social quando se aprende a ler e a escrever as palavras da língua deste 'mundo', ou

seja, da cultura deste mundo social”? Ela poderia ser dita de outra maneira: que sistemas de integração entre palavras e entre palavras e outros gestos humanos devem ser desenvolvidos na alfabetização de uma pessoa adulta? Desde Paulo Freire, o conceito de cultura tornou-se uma espécie de palavra-chave na educação. Quase seria possível dizer que pensar educação em e através de Paulo Freire é compreender a educação como prática cultural, na mesma medida em que se pensa a cultura através da crítica social e de seus processos. Isto é, através de pensar desde o político à cultura e desde o cultural à educação.

4. PESQUISA E EDUCAÇÃO

Pesquisa e educação têm objetivos coincidentes. Ambas se fazem pelo questionamento fundamentado no aprender a aprender e saber pensar; ambas apostam na emancipação do sujeitos, ambas se alimentam do diálogo entre teoria e prática.

Porém na prática, escola e pesquisa ainda estão distantes. A maioria dos professores tem dificuldade de se perceber como pesquisadores. Em geral se percebe o sujeito da pesquisa fora da escola. Há uma grande distância entre o que a pesquisa diz que a escola precisa fazer e o que a escola faz. Uma mudança na escola pode formar alunos mais capazes e preparados para os enfrentamentos da vida em sociedade. Por isso, é importante mostrar à escola suas lacunas diante da educação de jovens e adultos, categoria expressiva na evasão escolar.

A pesquisa é o instrumento possível para desenvolver a competência da escola como um todo. Em sala de aula é exercício de escrita, de leitura, de diálogo crítico. A leitura da realidade ilumina a escrita. Sobre a realidade, ambas propiciam elementos para o diálogo crítico.

O conhecimento que o pesquisador tem sobre um assunto é importantíssimo, porém, para que avance é preciso buscar os marcos teóricos que fundamentem o avanço da investigação. É importante procurar informações, dados, exemplos, teóricos que venham validar os argumentos explicitados. É fundamental a escrita dos argumentos e da fundamentação teórica, assim como a leitura e o diálogo, assim como a busca dos dados empíricos que podem trazer robustez aos estudos teóricos, assim como o diálogo com os teóricos que permitirão a teorização daquela prática.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente “natural” como sua fonte direta de dados, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Nesse contexto, estudar o fenômeno Educação é questionar a realidade, é buscar e construir argumentos

válidos, é submeter intenções e resultados à crítica, é avaliar o processo, dentre inúmeros aspectos que compreendem educar pela pesquisa.

4.1 Investigação-ação Educacional Colaborativa

Considerando que as realidades não são estanques, a pesquisa em educação deve estar encharcada da práxis, vivenciada por quem a propõe. Concordo com SEVERINO (2002) quando destaca que um trabalho de pesquisa precisa ser pessoal, autônomo, criativo e rigoroso. Além disso, Freire (1980) acrescenta que, enquanto aproximação metódica do objeto, o trabalho de pesquisa deva ser colaborativo e ter reflexão.

Minha idéia na elaboração deste projeto foi desenvolver uma investigação que se assemelhe à investigação-ação. Como é minha primeira experiência em termos de pesquisa vinculando teoria e prática, reconheço minhas limitações para atingir os objetivos propostos para essa metodologia de pesquisa, por isso minha opção por usar o termo “assemelhe”.

Entendo que a investigação-ação deve ser realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e que na qual o pesquisador tem envolvimento ativo no processo por meio de ações planejadas no coletivo. O objetivo, então, é solucionar problemas práticos. Para De Bastos (2000), investigação difere de pesquisa, na medida que para os investigadores educacionais ativos, investigar implica movimento, enquanto que a pesquisa pode estar determinada por estática. Por isso, concordo com o autor, tanto que optei por usar o termo investigação ao invés de pesquisa.

Tenho claro que a Investigação-ação é um processo complexo que: “*requer a auto-reflexão e a reflexão compartilhada desde o início.*” (PAZOS, 2002). Kemis e McTaggart citados pela autora apresentam uma série de orientações que devemos considerar quando pretendemos formar grupos de investigação-ação, tais como:

“...organizar-se, começar com objetivos modestos, prepara situações de discussão e de apoio, registrar todo tipo de progresso, informar os resultados a outras pessoas, trabalhar com responsabilidade para atrair novas pessoas para o grupo de trabalho, ser tolerante com os outros, ser persistente na coleta de dados, buscar, se necessário, “rituais que legitime o trabalho (como por exemplo, envolver acessoria externa), procurar mudar através do projeto de investigação tanto práticas como idéias e contextos educativos, ter sempre presente a diferença entre educação e escolarização, e perguntar-se constantemente se os processos de indagação ajudam a melhorar o modo que vivemos os valores educativos.”(Kemis e McTaggart, citados por Pazos, 2002- tradução livre).”

A investigação-ação, partindo dessas orientações, organiza-se por meio de uma espiral de ciclos de investigação ou espiral reflexiva lewiniana, a qual é composta por ciclos nos quais as atividades são planejadas, desenvolvidas, observadas e colaborativamente refletidas. Essas atividades ou passos a serem conduzidos na espiral auto-reflexiva na investigação-ação educacional, devem ser conduzidas de forma que concebam a reelaboração ou replanejamento da ação. Isso leva ao que alguns autores caracterizam como: *“O ‘problema epistemológico essencial’ para ser considerado em relação à espiral auto-reflexiva da investigação-ação - relacionamento entre a reflexão/entendimento retrospectiva com ação prospectiva. Todos os momentos que compõem a espiral possuem um caráter ‘retrospectivo’ e um ‘prospectivo’ em relação aos demais”.*(ABIP, M.A., DE OLIVEIRA, E.F., GRABAUSKA, C.J., TAUCHEN, G., GUANDET, E., 2001). Seguindo na direção que apontam esses autores, apresento o quadro que segue, permeando as ações desenvolvidas ao longo desta caminhada:

MOMENTOS		CÁRÁTER	
ATIVIDADES		RETROSPECTIVO	PROSPECTIVO
PLANEJAMENTO	Leituras; Diálogo com os professores do Curso de Manutenção Mecânica do CEFET-RS; Diálogo com os professores da Escola Bibiano de Almeida; Seleção dos alunos na Escola Bibiano de Almeida, Elaboração do curso básico profissionalizante no CEFET-	Em relação à reflexão sobre a “situação” em que foi concebido/construído.	Em relação à ação.

	RS.		
AÇÃO	Desenvolvimento do curso	Em relação à reflexão acerca do planejamento.	Em relação à observação e às reflexões futuras sobre os “erros” e “acertos” da ação.
OBSERVAÇÃO	Entrevistas individuais e desenvolvimento de grupos focais.	Em relação à ação realizada.	Em relação à reflexão sobre o realizado
REFLEXÃO	Análise do material coletado; Redação do trabalho final; Revisão da dissertação e conclusão.	Em relação as ações desenvolvidas até o momento.	Em relação ao futuro planejamento.

(in De Oliveira et al.,2000, p. 49 inspirado em Carr e kemmis, 1988)

Foi a partir dessa conceituação de investigação-ação que me identifiquei com uma metodologia possível de responder aos meus propósitos de pesquisa. Tenho como objetivo investigar a articulação da educação profissional com a educação de jovens e adultos, problematizando seus limites e possibilidades. Entendo que a possibilidade dessa articulação constitui oportunidade para o CEFET-RS repensar seu plano político pedagógico, numa concepção de ensino de qualidade possível de formar cidadãos no sentido pleno da palavra.

“O potencial da investigação-ação emancipatória em dar conta da realidade macrossocial consiste, justamente, em que ela dá poder aos indivíduos de realizarem a ligação entre o que eles vivem e no que acreditam e no que lhes é dito ou imposto” (DE BASTOS E GRABAUSSKA, 2001,p18)

Além disso, investigação-ação pressupõe confiança entre sujeitos da pesquisa e pesquisador, uma vez que o último atua como orientador, colaborador, parceiro para resolver algum problema. Nessa abordagem de pesquisa, a investigação é concomitante à ação e a coleta de informações se dá informalmente, utilizando resultados do estudo para diminuir, ou mesmo solucionar, problemas específicos.

Entretanto, a investigação-ação também tem sido vista como desprovida de objetividade, de cientificidade, em virtude de exigir comprometimento do pesquisador e dos sujeitos da investigação na solução de um problema, o que significa dizer: a falta de neutralidade desse procedimento de investigação. Porém, tenho claro que, enquanto pesquisador, não sou neutro e não devo ser. Minha prática está em orientar, nunca determinar e o diálogo é o meio para isso. Por isso, não serei neutro em minhas análises. Eu não poderia, pois a neutralidade já não faz parte de meu presente.

Nesse sentido, essa concepção de investigação instiga reflexão, senso crítico. Acredito que aprender a aprender e saber pensar foram habilidades desenvolvidas ao longo do curso, pois se quisermos educar para o mundo em que vivemos, não basta aprender as técnicas, temos de aprender a pensar a técnicas, o contexto social e os meios de produção dessas.

4.2. Metodologia de Grupos Focais

Como meio de viabilizar algumas tarefas da investigação-ação, entre elas a de visualizar as percepções das pessoas e planejar a ação, utilizei a técnica de grupo focal nas entrevistas com os professores. Para Caplan (1990), os grupos focais são *“pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas”*, constituindo-se em uma ferramenta comum usada em pesquisas de marketing para determinar as reações dos consumidores a novos produtos, serviços ou mensagens promocionais.

Na concepção de Vaughn et al. (1996), que utilizaram essa técnica em pesquisas na área educacional, a entrevista de grupo focal é uma técnica qualitativa que pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas ou quantitativas para aprofundar o conhecimento das necessidades de usuários e clientes

O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto,

produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa. Em pesquisas exploratórias, seu propósito é gerar novas idéias ou hipóteses e estimular o pensamento do pesquisador, enquanto que, em pesquisas fenomenológicas ou de orientação, é aprender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências. No caso de pesquisas clínicas, há uma modalidade de grupo focal, conhecida como entrevista de grupo focal em profundidade (*in-depth focus group interview*), cujo objetivo é identificar informações mais profundas do que as que se encontram acessíveis nos relacionamentos interpessoais.

O grupo focal se inicia com a reunião de 6 a 10 pessoas selecionadas com base em suas características, homogêneas ou heterogêneas, em relação ao assunto a ser discutido. Alguns autores citam grupos com 7, 8 ou até 12 pessoas. O número de pessoas deve ser tal que estimule a participação e a interação de todos, de forma relativamente ordenada. Por experiência prática com dinâmicas de grupo, pode-se considerar que 6 pessoas são suficientes para promover uma discussão. Com menos de seis pessoas, as idéias e interações tendem a ser mais esparsas e há maior probabilidade de algumas pessoas se sentirem intimidadas pelos mais extrovertidos. Grupos com mais de 10 pessoas, por outro lado, são mais difíceis de serem gerenciados quanto ao foco da discussão e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos.

De acordo com Johnson (1994), os usuários dessa técnica partem do pressuposto de que a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e profundidade de respostas, isto é, o esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais. Resumindo, a sinergia entre os participantes leva a resultados que ultrapassam a soma das partes individuais. A discussão ocorre durante aproximadamente duas horas, sendo conduzida por um moderador que utiliza dinâmicas de grupo a fim de compreender os sentimentos expressos pelos participantes. Sob o ponto de vista do participante, a reunião é completamente flexível e não estruturada, dando margem à discussão sobre qualquer assunto. Entretanto, sob a perspectiva do moderador, a técnica não é tão flexível assim. Antes da reunião propriamente dita, há um planejamento sobre o que deve ser discutido e quais são os objetivos específicos da

pesquisa. Em geral, o moderador atua no grupo de maneira a redirecionar a discussão, caso haja dispersão ou desvio do tema pesquisado, sem, no entanto, interromper bruscamente a interação entre os participantes.

A primeira etapa do grupo focal é o seu planejamento. Nessa etapa deve ser definido o objetivo da pesquisa, isto é, o que se pretende e quais as metas específicas a serem alcançadas. A partir dos objetivos, é selecionado um moderador e elaborada uma lista de questões para discussão, compondo um guia de entrevista. Convém ressaltar que essa lista não será utilizada como se fosse uma lista de perguntas, típica de entrevistas individuais. Ela realmente deve servir apenas como guia para o moderador.

Ainda na fase de planejamento, é escolhido o local mais apropriado para a realização da reunião. A fim de facilitar a interação entre os participantes, é recomendável um ambiente agradável, tranquilo, sem quaisquer objetos que possam desviar a atenção do grupo ou interromper a discussão, como telefones, por exemplo. A localização das pessoas na sala deve facilitar o contato visual entre todos. Para isso, é comum a disposição de cadeiras em círculo ou em torno de uma grande mesa redonda.

Tendo sido escolhidos o moderador e o local, passa-se ao recrutamento dos participantes. Dependendo dos objetivos da pesquisa, pode-se optar por grupos homogêneos ou heterogêneos. Na maioria das vezes, é preferível ter pessoas com características semelhantes em relação ao assunto a ser discutido. Silva (1998), por exemplo, em sua pesquisa de opinião com usuários de biblioteca, optou pela realização de grupos focais distintos, separando os participantes em três grupos : usuários freqüentes, usuários pouco freqüentes e não usuários. Entretanto, se o objetivo é realmente provocar polêmica, um grupo heterogêneo traz mais resultados.

Os participantes, ao serem recrutados, devem ser informados a respeito do objetivo geral da pesquisa e de seus direitos. Dentre os direitos mais comuns, destacam-se o direito de confidencialidade; de ser tratado com dignidade; de não ser obrigado a responder a todas as perguntas; de saber que a sessão está sendo gravada, se esse for o caso; e de receber compensação ou recompensa. Nas pesquisas mercadológicas, os participantes são quase sempre remunerados, enquanto que, nas pesquisas acadêmicas, isso é praticamente impossível. Entretanto, independentemente do tipo de pesquisa, é

comum a distribuição de brindes, o reembolso de despesas com transporte até o local ou a confraternização entre os participantes durante um lanche oferecido após a reunião.

A discussão do grupo focal deve acontecer numa atmosfera agradável e informal, capaz de colocar seus participantes à vontade para expor idéias, sentimentos, necessidades e opiniões. Caplan (1990) sugere uma progressão natural dos assuntos, partindo de tópicos mais gerais até chegar ao foco específico da pesquisa. Se a pesquisa tiver mais de um objetivo, é conveniente subdividir a discussão em reuniões distintas, uma para cada objetivo específico, visando a maior ordenação de idéias.

A dinâmica e a interação do grupo torna-se parte integrante da técnica, pois os participantes, engajados na discussão, dirigem seus comentários aos outros participantes, ao invés de interagirem apenas com o moderador. Caterall & Maclaran (1997) consideram a interação do grupo como algo produtivo que amplia o espectro de respostas, ativando detalhes de experiências esquecidas e desinibindo os participantes.

Geralmente a atuação das pessoas em um grupo obedece à certa progressão de níveis. O moderador tem a difícil tarefa de conduzir a reunião de forma a ultrapassar os níveis superficiais e defensivos, normais em qualquer interação entre pessoas desconhecidas, com intuito de alcançar o lado autêntico de cada participante.

É importante ressaltar que o grupo focal visa à geração de idéias e opiniões espontâneas, sendo extremamente importante a participação de todos, porém sem coação.

O moderador deve promover a discussão entre os participantes, sem perguntar diretamente a cada um deles, isto é, sem que a reunião pareça uma série de entrevistas individuais. O papel do moderador é muito mais passivo do que o de um entrevistador. Diferentemente de outras técnicas de reunião, seu objetivo é a sinergia entre as pessoas e não o consenso. Quanto mais idéias surgirem, melhor.

Frente à quantidade de informações trocadas nesse tipo de reunião, o moderador pode ser auxiliado por um anotador ou pela gravação da sessão em áudio e/ou vídeo, desde que os participantes assim o permitam.

A etapa mais difícil da técnica do grupo focal é, sem dúvida, a análise dos resultados, pois não é suficiente repetir ou transcrever o que foi dito. O objetivo da pesquisa e o guia de entrevista podem ser utilizados para estruturar o relatório, o qual deverá conter, além da transcrição das fitas gravadas ou do que foi registrado pelo anotador, um resumo dos comentários mais importantes, conclusões e recomendações do moderador. Se a pesquisa tiver mais de um objetivo a atingir, é conveniente dividir as respostas em categorias.

A partir dos elementos anteriormente descritos, pode-se inferir que o sucesso do grupo focal está relacionado diretamente à definição clara do objetivo da pesquisa; ao planejamento da discussão; à habilidade e independência do moderador; e à escolha de participantes que consigam se expressar bem e que se sintam confortáveis em compartilhar idéias e sentimentos.

4.3. Caminhos Trilhados na Investigação

Desenvolver estratégias didáticas²² para faixa etária dos educandos, considerando aspectos como: conhecimentos técnicos, conhecimento do senso comum, desenvolvimento autônomo do conhecimento com temas geradores, tais como trabalho, emprego, tendo como pano de fundo desenvolver consciência crítica. A partir dessas estratégias, pretendi refletir junto com meus parceiros de pesquisa as seguintes categorias: autonomia, conscientização e diálogo. Os parceiros de pesquisa no Bibiano de Almeida compreendem seis professores da EJA, a coordenadora do turno da noite e a diretora da escola. Essa aproximação começou em 2004, em função do desenvolvimento de um trabalho para a disciplina regular do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, denominada Teoria e Prática do Ensino. Naquela

²² As estratégias didáticas constam no projeto do curso básico desenvolvido no CEFET - Anexo 1.

oportunidade conheci o projeto de EJA do Bibiano de Almeida e a participação do CEFET-RS com os cursos profissionalizantes.

Além dos Professores do Bibiano de Almeida, entrevistei cinco alunos que efetivamente freqüentaram o curso de Ajustador Mecânico. Este curso foi escolhido porque a professora titular permitiu minha participação em parte da carga horária, de forma que desenvolvemos em parceria conteúdos técnicos e relativos a minha intenção de pesquisa.

Inicialmente, explorei aspectos, tais como: valorização da experiência dos educandos, superação dos limites do senso comum, onde busquei espaço para temas novos como o mundo do trabalho, problematizando-os numa dimensão social. Então, inspirei-me na pedagogia de Freire como guia desta investigação. No decorrer do processo, desvelou-se a grande integração entre a pedagogia problematizadora freireana e a investigação-ação.

Comecei por refletir algumas categorias trabalhadas por Paulo Freire e, desde cedo, percebo que em sua obra as respostas não estão prontas, elas podem surgir na reflexão crítica à realidade que convivemos, onde é preciso desenvolver um tipo de relação problematizadora das relações homem-mundo, como enfatiza o autor.

O procedimento que deu suporte para a obtenção dos objetivos pretendidos compreende um curso de 60 horas para alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos da escola Municipal Bibiano de Almeida, da cidade de Pelotas. O curso profissionalizante de nível básico foi desenvolvido, no período de agosto a dezembro de 2005, no CEFET-RS-RS.

A estrutura física para dar suporte à dinâmica pretendida compreendeu as dependências do curso técnico de Manutenção Eletromecânica do CEFET-RS-RS. O curso básico profissionalizante desenvolvido foi o de Mecânico Ajustador. Nos encontros se desenvolveram atividades como estudos de textos dirigidos, aulas teórico-práticas relativas ao conteúdo da formação profissional e diálogos sobre formação escolar, profissional, trabalho e emprego.

4.3.1. Projeto do Curso de Mecânico Ajustador

4.3.1.1. Apresentação

O Curso de MECÂNICO AJUSTADOR destina-se especificamente a desenvolver habilidades básicas na área industrial, tendo como foco alunos da rede pública municipal, alunos provenientes dos cursos de complementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, dentro dos parâmetros e diretrizes das atribuições do Núcleo de Capacitação do CEFET-RS-RS.

4.3.1.2. Objetivo Do Curso

Aperfeiçoar e qualificar alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de educação de Pelotas na área Industrial Mecânica, possibilitando-lhes o aprendizado e atualização de conhecimentos básicos no que diz respeito a materiais, ferramentaria e máquinas, assim como processos de serrar, tornerar, limar, traçar, plainar e ajustar.

4.3.1.3. O Trabalho Como Princípio Educativo.

Como parte do curso de Ajustador Mecânico promovi concomitante às habilidades técnicas mencionadas anteriormente, a discussão dos seguintes temas:

- Apresentação do grupo e discussão de reportagem da Folha de São Paulo sobre estudo que indica a condição social do aluno e a falta de estímulo como principais causas do abandono da vida escolar (MENA, 2004);
- Diálogo sobre Educação e Trabalho, Com base em Frigotto(1998);

- Problematização de questões presentes no texto de DEFFUNE e DEPRESBITERIS(1996), sobre o mundo do trabalho contemporâneo.

- Audição do CD sobre a vida e a obra de Paulo Freire e discussão sobre o método de alfabetização do autor;

- Observação da opinião dos alunos frente à interpretação do texto de freire sobre as características da consciência ingênua e consciência crítica.

Sendo assim, o programa inicial do curso foi alterado. Além dos conteúdos técnicos, as concepções dos autores acima citados foram expostas e problematizadas.

4.3.1.4. Avaliação

A avaliação se deu ao longo do curso, sendo que um indicativo aceitável foi na relação que os alunos estabeleceram teoria e prática. Além disso, avaliações pertinentes as habilidades do Ajustador Mecânico foram desenvolvidas ao longo do processo.

Em paralelo, foi feito acompanhamento do programa e dos procedimentos de ensino para educação de jovens e adultos (EJA) na escola Bibiano e no CEFET-RS, além da discussão do projeto com professores das duas instituições em encontros quinzenais.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

5.1. Possibilidades

Para atingir os objetivos propostos fui a campo. Uma das possibilidades que percebi ao longo desses meses de permanência nas escolas Bibiano de Almeida e CEFET-RS foi a parceria direta entre as duas instituições sem a intermediação da SME, tendo em vista as alterações proposta por esta para 2006.

O grupo focal dos docentes retrata as mudanças significativas na proposta original, tais como: redução da carga horária, a separação nos dois semestres e o fim das oficinas nos sábados.

Uma das professoras relata na reunião feita com a SME o seguinte:

“em nossa última reunião dos professores do complementação com a coordenação da Secretaria de Educação onde tratamos sobre os cursos profissionalizantes para o ano que vem (2006). Os mais solicitados pelos alunos foram os do CEFET-RS e CAVG que serão prioridade. Só que as escolas foram divididas em dois blocos, quatro terão os cursos no primeiro semestre e quatro no segundo. O Bibiano ficou para o segundo semestre.”(professora1)

Isso também se verifica na fala da professora2, quando enfatiza que:

“A SME não está mantendo o projeto original que incluía os cursos profissionalizantes nos dois semestres. ... diminuiram a carga horária também, passou de 120 para 60 (horas). Passaram para a escola a responsabilidade de conseguir os cursos ou substituir esta carga horária com aulas de reforço, oficinas...”(professora2)

Em se tratando das oficinas aos sábados, característica marcante do projeto original, o professor3 acrescenta o que segue:

“aquela carga horária que tínhamos aos sábados no projeto original, a atividade de integrar as escolas, professores, alunos um sábado por mês, dez sábados no ano passa para o calendário letivo das escolas, não teremos mais estes sábados.” (professor3)

A preocupação dos professores é que, sem as oficinas aos sábados e sem os cursos profissionalizantes o Complementação se torne um simples supletivo, que visa apenas a ampliação da escolaridade.

Embora não seja objetivo central no Complementação a formação profissional, mostrou-se relevante na dinâmica do curso. Não só professores do Bibiabo de Almeida consideram os cursos profissionalizantes de suma importância, o que constato a partir das seguintes falas:

“...nas ultimas reuniões na SME a discussão para que mantivesse os cursos profissionalizantes foi grande. Não foi só a fala do bibiano, da Escola João da Silva, ... o Getúlio Vargas, o Independência, o Pelotense, todos firmes na proposta de garantir os cursos.”(professora2)

“Eles saem daqui... se não continuarem os estudos pelo menos têm uma formação profissional,... pode fazer um doce, conseguir uma renda, melhorar a auto-estima e quem sabe voltar a estudar.”(professor3)

A seguir expliquei ao grupo focal como são estruturados os cursos profissionalizantes através do convênio firmado entre SME e a Fundação FUNCEFET-RS. A intenção foi mostrar como O Núcleo de Capacitação faz a chamada e a coordenação do curso. A fundação calcula os custos com hora-aula do professor, material a ser adquirido, custo das refeições, custo operacional e fundo de reserva para a instituição.

Nesse momento o professor3 pergunta:

“Nós gostaríamos de saber de ti a possibilidade de conseguir cursos direto com o CEFET-RS, principalmente agora no primeiro semestre que ficamos fora do sorteio.” (professor3)

A trajetória da EJA no Bibiano de Almeida, a partir do projeto piloto de complementação de quinta a oitava séries do ensino fundamental, mostrou que esse deveria ser revisto. Em 2005 a Escola elaborou um novo projeto, que intitulou: Curso de Complementação de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental, pretendendo formar diretamente parcerias com instituições como o CEFET-RS. Está institucionalizando a proposta de EJA que além de

escolarização promove formação profissional de forma integrada. A escola quer manter o projeto e ampliar suas funções. Por isso almeja uma autonomia na relação direta da Escola com Instituições de Educação Profissional. No caso do CEFET-RS esta intenção já existe. Em conversa com a direção do Núcleo de Capacitação foi-me afirmado que é possível os professores ministrarem cursos gratuitos aos alunos da EJA.

A intenção é que os professores que participarem de convênios pagos, com carga horária remunerada, também contribuam de forma voluntária.

A pesquisa gerou uma Ação: Instituição do projeto de complementação no Bibiano de Almeida com a realização dos cursos de forma gratuita no CEFET-RS.

5.2. Limites

Limites Observados:

Incompatibilidade da carga horária de qualificação profissional com a necessidade percebida pelos alunos, tendo em vista que eles não se sentem seguros para ingressar em uma nova atividade profissional a partir dos conhecimentos técnicos adquiridos no Curso de Ajustador Mecânico.

Não prioridade na política educacional local na gestão municipal 2004-2007. Isso se retrata na fala dos professores e da direção do Bibiano de Almeida quando relata a determinação da Secretaria Municipal de Educação que dividiu oito escolas em dois grupos de quatro: um grupo terá o apoio para custeio dos cursos no primeiro semestre, outro no segundo semestre de 2006.

Falta de diálogo entre CEFET-RS, Bibiano de Almeida e SME sobre a proposta pedagógica do EJA. Enquanto os professores da EJA estimulam os alunos a acreditarem em melhores condições de vida, no CEFET-RS eles percebem, e isto aparece nos relatos, a questão do preconceito de gênero e de domínio de conteúdos, no caso de matemática, por exemplo.

Limitação da discussão EJA e inserção no mercado de trabalho. A distância da escola reconhecer que precisa discutir o rumo destes egressos. O mito da ampliação da escolaridade garantir emprego e melhores condições de vida. A educação profissional continua numa perspectiva assistencialista.

5.3. Integração do curso de Mecânico Ajustador-CEFET-RS e EJA Bibiano de Almeida

Pude observar, ao longo da pesquisa, que os cursos profissionalizantes de nível básico que ocorrem em laboratórios e oficinas do CEFET-RS estão minimamente integrados ao projeto de educação de jovens e adultos da Escola Municipal Bibiano de Almeida. Os professores desconhecem que as disciplinas se organizam a partir de eixos temáticos e que procuram desenvolver temas transversais e interdisciplinares quando trabalham seus conteúdos específicos. Como integração, propus que os professores da escola Bibiano de Almeida dedicassem uma quarta-feira por mês para acompanhar os alunos nas oficinas do CEFET-RS, dividindo-se nos cursos em andamento e aproveitassem este momento para extrair temas que pudessem ser trabalhados em comum. **Um exemplo disto foi, a partir do eixo temático lixo, construir no Curso de Mecânico Ajustador um prensa manual para latas descartáveis, visto que, hoje isto é feito com os pés com risco de cortes e acidentes.** Esta proposta obteve grande aceitação por parte dos professores do Bibiano de Almeida.

Também propus aos professores do CEFET-RS que visitassem a escola durante as aulas da EJA procurando desenvolver integração semelhante à exposta anteriormente. A dificuldade apontada foi que nos outros dias da semana os professores do CEFET-RS estão envolvidos com aulas nos cursos técnicos noturnos. Propus, então, que isto ocorresse em uma quarta-feira, dia em que não trabalhariam nas oficinas, aproveitando para visitar escola e seus alunos no Bibiano de Almeida.

Uma preocupação que surgiu nas discussões com os professores foi que os alunos poderiam tomar isto como uma “vigilância”, já que os professores os estariam acompanhando, constatando sua presença ou não no CEFET-RS na quarta-feira do curso. **Manifestei a necessidade de construir previamente a proposta, esclarecendo bem que nossa intenção seria de promover a integração entre os dois espaços**, as duas escolas, na busca de qualificar, ainda mais, o aprendizado.

5.4. Diálogo com os alunos

Inicialmente, entrevistei o que chamo de Aluno1. Ela tem 40 anos, é casada e tem três filhos que moram junto. Primeiramente, questionei há quanto tempo não estudava, respondeu-me que não estudava há “*onze anos*”. Parou de estudar porque seus pais estavam desempregados, e ela era a filha mais velha de nove irmãos. Disse, então: “*...fui trabalhar para ajudar em casa. Eu estava na sexta série.*” Recentemente retomou os estudos, por meio do “Complementação” no Bibiano de Almeida. Relatou: “*Quando retornei, fiz a terceira e quarta, quinta e sexta e agora sétima e oitava. Eu comecei pela terceira porque achei a matemática muito mudada...*” referindo-se ao conteúdo que é dado hoje, que exige mais raciocínio lógico por parte dos alunos, diferente de outros conteúdos que havia visto há mais de dez anos. Perguntei se estava gostando dessa modalidade de educação, da proposta de aliar a EJA à educação profissional por meio de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores via CEFET-RS. Então, respondeu : “*Ah, tá ótimo, porque a gente não perde tanto tempo fazendo o ano como é no regular.*” Percebo, que o tempo de formação é decisivo na permanência desses alunos na escola. A proposta de aceleração se mostra atrativa para eles retomarem os estudos. Isso também aparece na fala dos demais entrevistados. Também se torna oportuno como um meio de educar e profissionalizar adultos trabalhadores ou mesmo aqueles que vislumbram na qualificação, melhores oportunidades de trabalho e/ou emprego.

O Aluno2 é do sexo masculino e tem 21 anos. É solteiro e não tem filhos, sendo este o único entrevistado dos alunos que não trabalha, situação que não quis justificar na oportunidade, o que respeitei enquanto pesquisador. Parou de estudar três anos. Busquei saber o porquê do ocorrido, sendo que ele respondeu *“...é que eu estudava muito longe da minha casa, aí passagem de ônibus, este tipo de coisa, eu tive que parar. ...tô fazendo o EJA para acelerar, para ir mais rápido. Tô terminando a sétima e oitava. Termina o fundamental agora.”* A questão da escola distante de casa enquanto motivo de evasão não é tema recente. Estudo atual comprova tal situação, a dificuldade de ir à escola depois do trabalho não pode ser desconsiderada, por isso acredito que a modalidade de EJA, aliada ao processo de aceleração do ensino e cursos de qualificação, motiva a sua permanência. É importante salientar que os alunos que fazem parte do projeto recebem vale-transporte e janta para freqüentarem as aulas do Curso no CEFET-RS.

A seguir, perguntei seus planos futuros em termos de educação formal. Ele respondeu *“Tenho vontade de continuar estudando. Ainda não vi nenhuma escola. ...Eu queria um lugar que tivesse um projeto de EJA como este.”* Acredito que, em função dessa possibilidade de EJA, eles se estimularam a continuar os estudos. Em nosso diálogo, disse-me que com o que aprendeu no Bibiano, no curso em si, deverá conseguir um trabalho, um emprego. *“...Se tiver alguma oportunidade, eu acho que sim. Mas exigem um curso bem mais profundo. Com mais parte teórica. Se tivesse mais um dia na semana seria melhor.”* Sua fala traduz um pouco de sua insatisfação com relação à carga horária de educação profissional, o que considera pouco.

O próximo entrevistado, Aluno3, é do sexo masculino, tem 33 anos, é casado e tem uma filha que também estuda no Bibiano de Almeida, na quarta série. Ele ficou sem de estudar vinte anos:

“Eu tinha doze anos na época... a situação financeira estava ruim, minha mãe tinha dez filhos. ...Eu podia ter continuado, mas perdi meu pai com doze anos. Eu sou um dos mais novos. ... Nós éramos pobres. Como eu achei que minha mãe não teria condições de me dar o que eu queria, aí eu resolvi trabalhar”.

Todavia, em 2005 o aluno retornou à escola, sendo que em 2005 cursou a quinta e sexta séries do ensino fundamental. Alega que voltou a *“estudar pela empresa, quanto mais estudo melhor é. E para mim mesmo. ... a pessoa com idade já não consegue serviço tão fácil assim. Com estudo melhora.”*

Atualmente, o Aluno3 trabalha. Diz ter emprego fixo, em uma empresa da construção civil: *“Sou operador de guindaste. Aquele de subir o material e gente, até tão meio proibindo subir gente. Máquina é máquina. Pode falhar. Antes era aquele com braço. Hoje ele é todo digital.”*

O quarto entrevistado, Aluno4, tem 29 anos e é solteiro. Questionei, inicialmente, porque ele havia parado de estudar, respondeu:

“Eu fui morar com meu pai de criação, que vem a ser meu tio. Minha mãe morreu cinco dias depois que eu nasci. O meu pai já tinha dois, um com um ano e meio e outro com três. Não tinha condições. Ainda deu paralisia no meu irmão. Ele se curou, mas ficou com uma perna mais curta, não consegue se ‘encostar’ e nem trabalhar.”

As trajetórias de vida demonstram, como no caso do Aluno4, a importância da família incentivar os estudos desde a infância. Atualmente, está cursando a sétima e oitava séries do ensino fundamental. A seguir perguntei sobre suas atividades profissionais, disse o seguinte: *“...trabalho, agora eu estou nas pinturas.” ... eu trabalho com um empreiteiro. Trabalho de pintor. Só que não assina a carteira.”* O Aluno4 é autônomo. A seguir conversamos sobre o curso que estava fazendo junto ao CEFET-RS, foi quando ele me disse: *“Eu gostaria de ser eletricista.”* Questionei por que eletricista ao invés de pintor? respondeu o seguinte: *“Ganhar mais e não fazer tanto esforço. Eu trabalhava de servente, corria o dia todo, pintura já é mais leve.”*

Conversamos sobre seus projetos de trabalho futuros, a partir da EJA do Bibiano, concomitante ao curso profissionalizante no CEFET-RS; se ele iria conseguir um emprego melhor. Ele respondeu com dúvidas:

“Aí eu não sei. A gente tem que praticar. Tem que praticar bastante. Conseguir alguém especializado para ir explicando.”

Tem muita coisa que a gente não sabe. Falta um pouco de prática. Muita coisa a gente aprendeu.”

Percebi que o tempo de duração do curso torna-se um limitador na confiança dos alunos. Eles não se sentem aptos a atuar na função a partir do curso no CEFET-RS. Isso não aparece somente na fala do Aluno4, mas nas dos demais em algum momento também. Assim, rever a proposta de carga horária para realmente fazer com que os alunos se sintam mais confiantes em um novo ramo profissional é fundamental. O diálogo entre CEFET-RS e Bibiano tem que se estreitar! Parece que a formação profissional não está atendendo aos seus propósitos.

O ultimo entrevistado que chamei Aluno5 tem 37 anos. Ele informou que estava sem estudar há onze anos e que sente necessidade de fazer o Ensino Médio. Disse: “Tenho oito irmãos. Todos mais velhos. Tem três que são advogados, um é tenente da brigada, o outro é capitão. Meu Pai é reformado da Marinha e minha mãe, dona de casa.”

Quanto a sua atividade profissional, respondeu o seguinte: *“Trabalho na Universidade Católica e na Guarda Municipal. Os dois são de seis horas. Das sete à uma num, e das duas às oito noutro”*. Depois vais para a aula? “Minha aula é das oito e meia a quinze para as onze.” E nas quartas-feiras que tem curso às sete e meia aqui no CEFET-RS? “As vezes eu troco com um colega, eu trabalho sábado para ele”.

Retomo nas entrevistas a partir da Aluna1, quando questionei sobre as características dos cursos profissionalizantes oferecidos ao longo do curso de EJA: “Fiz automotiva o ano passado, com o professorX, aqui no CEFET-RS. Fiz no CAVG Industrialização de Alimentos e Embutidos. Este aqui com vocês é o quarto curso.” Na tua opinião os alunos aproveitam o que foi ensinado nos cursos? “Então vamos começar pelo curso de Industrialização caseira. Eu adorei ele, mas, a única coisa que eu aprendi nesse curso é que tem que colocar uma colherinha de óleo no doce de uva ou morango para não levantar espuma. O resto eu sabia fazer.” Depois deste, qual foi o próximo curso? “O de embutidos. Adorei, porque são coisas que a gente pode fazer em casa, desde que tu tenhas as medidas, a balança, tenha tudo direitinho para poder fazer os

embutidos. Da para fazer lingüiça, presunto, presuntada, mortadela, isso tudo dá para fazer em casa e revender.”

Continua a Aluna1, “O curso de automotiva e este que estou fazendo agora, como é que eu vou dizer, são um sonho de consumo meu. Porque meu sonho é fazer robótica na Universidade de Caxias. Eu digo que é um sonho porque como eu tenho três filhos, não sei se estou grávida ou não, se tiver ótimo porque estou adorando a idéia, como é que vou poder pagar uma universidade de robótica? Então Automotiva e Ajustador Mecânico tá sendo como se fosse uma ilusão minha.” Tu estás vendo nesses cursos uma base para o curso superior? “Sim, por isso minha idéia era robótica em Caxias.” Tu sabe que aqui no CEFET-RS tem o curso de Tecnólogo em Automação Industrial? “Sei, dois anos. Já me informei. Eu adoro isso, adoro mexer nisso aqui.”

Pergunto para o Aluno3: E o curso que estás fazendo aqui no CEFET-RS, tu passaste para o curso de eletricidade, pensas em trabalhar nesta área? “Eu sempre gostei desta área, não quis pegar outros cursos. A escola tinha nos oferecido outros cursos. Computação, mas como a diretora disse que este curso ia sair, resolvi esperar. Eu sou meio curioso e até gosto de trabalhar nisto.” Agora em dezembro concluis o curso. Tu pensas em trabalhar nisso que aprendeste? “Eu acho que sim. Já fazia algumas coisas antes. Fiz toda a instalação elétrica da minha casa, e não ia fazer de qualquer jeito, porque é da gente. Como eu trabalho na construção civil tenho muitos companheiros que trabalham neste ramo. Aí fui pegando um conselho de um, de outro e fui chegando aonde queria. Eu mesmo fiz uma caixa para dois medidores. Botei no muro, fiz as instalações elétricas. Quando a CEEE chegou lá para ligar o cara só mandou eu isolar um conector e perguntou se eu era eletricista.”

Continuo agora perguntando para o Aluno5 sua opinião sobre os cursos que já fez e esta fazendo: “Tô conhecendo algumas máquinas que não conhecia, aquela plaina, por exemplo. Eu sempre quis trabalhar de mecânico, não tive oportunidade, aí cheguei a fazer um curso pela FEBEM, de torneiro mecânico, mais foi só o básico, mas pendi para outro lado, fui trabalhar na JOSAPAR.”

Com este curso de Ajustador Mecânico, tu também pode trabalhar em serralheria, o que pensas sobre esta possibilidade? “Tô achando interessante, já conhecia solda. Eu gostaria de ter meu próprio negócio. Mas é muito pouco né?” O que é muito pouco? “Eu acho que era para ter mais tempo. A formação era para ser em mais dias na semana. Parece que a SME quer tirar os cursos da quarta-feira e colocar no sábado a tarde. Para quem trabalha de segunda a sábado como é que vai fazer. A maioria do pessoal da minha turma trabalha de segunda a sábado. O pessoal solta a uma hora, às mulheres as duas ou três horas.”

Pergunto para a Aluna1 sobre seu atual trabalho e as possibilidades de mudanças com a formação nos cursos profissionalizantes: “Eu trabalho de empregada doméstica em casa de família e numa revenda de veículos. Volta e meia eles estão mexendo nos motores dos carros e eu chego junto. Fora de brincadeira, chego em casa com as mãos cheias de graxa.” E aqueles cursos que já fizeste, não deu para tirar proveito, até em casa mesmo? “Não, nem em casa e nem para fora”

Não tentaste mostrar o que aprendeste lá na revenda de veículos? “Não, porque é muito raro entregarem um carro na mão de uma mulher. Ah, pensa bem. Tu entregaria teu carro na minha?” Eu entregaria. Na Panambra tem uma consultora técnica que é mulher, várias vezes preferi o serviço dela. “Se eu não tiver nome. Um nome forte dentro de Pelotas, tu não vai largar um carro na minha mão, ainda me pagar para arrumar ele. Vai ficar com pé atrás. Que nem o professorX de automotiva falou que o curso não servia para mulheres. E disse também: Eu não sou louco de largar meu carro na mão de uma mulher.”

A seguir, busquei respostas sobre suas expectativas futuras em relação à continuidade de estudos e a possibilidade do CEFET-RS oferecer, nos próximos anos cursos técnicos de nível médio na modalidade EJA integrados com o ensino médio, conforme Política Pública intitulada PROEJA. Começo pelo aluno4. Tu pretendes continuar estudando? “Pretendo. Já me ‘escrevi’ no Ginásio do Areal que é pertinho da minha casa.” Gostarias de fazer um curso médio integrado com curso técnico aqui no CEFET-RS? “Ai não precisaria estudar no Ginásio?” Não, faria tudo aqui. Cursos na área de Manutenção Mecânica, Eletricidade. Informática. “Eu gostaria”.

O Aluno3 respondeu: “Eu teria interesse. Já falei lá na escola que quero continuar fazendo os cursos do CEFET-RS. Esses cursos são importantes para nós. Hoje na vida tudo que tu aprender, nada é demais. Hoje, quanto eu puder ganhar melhor e trabalhar menos, melhor.”

Agora o diálogo é sobre a continuidade estudos. A Aluna1 responde “Pretendo continuar estudando, já fiz minha inscrição em três escolas: Assis Brasil, Pelotense e Amílcar Gigante. Minha preferência é pelo Assis Brasil.” Tu sabias que aqui no CEFET-RS tem Ensino Médio para adultos, a idade mínima é 25 anos e as vagas são sorteadas? “ O professorX tinha falado o ano passado. Mas ele desmotivou nossa turma porque disse que nós não passaríamos nas provas de seleção dos cursos técnicos, principalmente por causa da matemática.” Não, eu me refiro ao EMA, ensino médio para adultos e não tem seleção, tem sorteio para os inscritos e o único critério é ter 25 anos ou mais. “Eu não sabia.”

Discutir questões como **autonomia e conscientização** num espaço curto de tempo foi uma das limitações de minha pesquisa. Ao longo das problematizações feitas nas aulas que desenvolvi a partir dos textos 1,2 e 3 revelaram que **essas categorias de análise devem ser temas geradores ou eixos temáticos ao longo de todo curso.**

5.5. Diálogo com os Docentes

-

O objetivo do diálogo foi de refletir com os professores, à luz de Paulo Freire e teóricos afins, um projeto de construção da vida, de cidadania, que passa pelo trabalho docente na escola pública, propondo que a educação coloque-se dialogicamente a serviço, a partir do contexto de suas concepções e, aprofundar entendimentos de que o mundo se constrói no coletivo.

Apresento aqui algumas considerações resultantes do diálogo estabelecido com os docentes das duas instituições envolvidas na pesquisa.

Os professores do Bibiano de Almeida consideram muito positiva a influência dos cursos profissionalizantes ministrados no CEFET-RS no contexto geral da educação de jovens e adultos, mais especificamente no

Complementação de 5ª a 8ª séries realizado na escola, que construíram o seguinte texto:

“INFLUÊNCIA DOS CURSOS TÉCNICOS OFERECIDOS PELO CEFET-RS PARA O COMPLEMENTAÇÃO DE 5ª A 8ª SÉRIES DO EJA: Os cursos oferecidos pelo CEFET-RS proporcionam uma gama de possibilidades de expansão dos horizontes profissionais dos alunos, além de possuir uma estrutura única de qualificação técnica básica, o CEFET-RS é uma instituição reconhecida como um importante ícone da educação pelotense. Assim os cursos também valorizam a integração a troca de experiências o exercício da cidadania, eleva a auto-estima, qualifica, melhora a qualidade de vida e torna a educação mais acessível e prazerosa. Proporciona uma constante atualização no mercado de trabalho, qualificando a mão de obra, além de despertar o interesse por uma futura profissão, dando uma visão mais exata de realidade prática.(anexo 02)”

Este documento serviu de base para análise e discussão, onde inicialmente propus uma reflexão das implicações sociais quanto ao aspecto unidimensional e *“qualificando a mão de obra”*. Devemos problematizar a relação da educação com a sociedade, na tentativa de avançar para além da racionalidade técnica, onde as pessoas são *“coisificadas”*, são meros recursos para obtenção de mais valia, lucro. O esforço coletivo é, além de promover escolarização de jovens e adultos, que a profissionalização e conhecimentos técnicos adquiridos possibilitem transformar realidades, visando emancipação.

Neste sentido, considero indispensável incluir na pauta de discussão, seja no currículo dos educandos seja nos processos de formação docente, estudo sobre o mundo do trabalho, tomando este como princípio educativo.

Encontramos em Gramsci referências para subsidiar estas discussões, quando o autor contrapõe à escola *“desinteressada a”*,

“escola única, inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento de 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 escola especializada ou ao trabalho produtivo". (Gramsci, A., 1979, p. 118).

Como destaca FRIGOTO (1985) ao propor “ao rigor e à disciplina, bem como a proposta da escola única e do trabalho como princípio educativo” para melhor compreender quando situadas na perspectiva do conjunto de mecanismos que a classe trabalhadora necessita para viabilizar a luta contra a hegemonia e a tentativa de construir uma nova sociedade.

Educar, neste contexto, é explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação a criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico em que não haja exploradores e explorados, proprietários e não-proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizados pela técnica, os homens produzam sua existência de forma cada vez mais completa.

Professora1: *“O fato dos alunos entrarem, freqüentarem o CEFET-RS eu sinto que reaviva aquela auto estima que estava em baixa há anos, pelo sistema que estava te oprimindo ali. Tu tem uma vida difícil, uma casa com muitas carências, mas tu estás no CEFET-RS.”*

MODERADOR: Penso que para os alunos do projeto, que freqüentam instituições como o CEFET-RS e CAVG, este convívio, tem despertado interesse em continuar os estudos no Ensino Médio.

Professora5: *“Sim, eu trabalhei antes neste projeto no Colégio Municipal Pelotense, que começou primeiro, e tem alunos que eram do projeto freqüentando o Ensino Médio do CEFET-RS. É uma questão de auto estima, saber que pode, de acreditar que pode, de ter este estímulo. São alunos de cinquenta, sessenta anos que saem daqui e vão a trás da possibilidade de se agregar a um projeto de Ensino Médio. Correm a trás, são esforçados, mais que os adolescentes. E a existência do curso profissionalizante é essencial neste processo. Se disser que é um fato de motivação, claro que é”.*

MODERADOR: Não sei se vocês já refletiram sobre isto, penso que não adianta só instrumentalizar a formação destes alunos adultos, proporcionando a conclusão da educação básica e cursos de qualificação profissional, temos

que pensar as concepções da educação praticada ao longo desta caminhada. Buscamos formar cidadãos para o trabalho, mas também para a vida, capazes de desenvolver consciência autônoma, ou estaremos reproduzindo aquela sociedade onde as pessoas são coisas, capital humano, força de trabalho, fonte de lucro para quem os explora.

Professora1: *“Uma coisa que me passou agora, enquanto tu estavas falando,. foi uma das reuniões que a gente teve lá no CEFET-RS e depois uma reunião lá no Pelotense. Era sobre para que nós preparamos o aluno que sai da oitava. Nós não preparamos para eles irem para o magistério, para o CEFET-RS. Ele por conta própria vai buscar. Um dos diferenciais do projeto é trabalhar a partir do que os alunos já sabem, do conhecimento que trazem consigo. Como a tua escola vê isso? Me lembrei da fala de um professor que dizia que os alunos tem que ter uma bagagem, uma base para chegar lá no CEFET-RS.”*

MODERADOR: Não posso falar pela instituição CEFET-RS como um todo. Tenho minha opinião. Acredito que a maioria ira cobrar do jovem e adulto educando uma base em matemática, desenho e informática. Há o predomínio de uma educação denominada “tecnicista”, bem vertical, onde quem sabe é o professor, o que importa é a quantidade de conteúdo, o programa da disciplina. Valoriza mais a memorização do que o aprendizado. Tem exceções, temos procurado ampliar estas reflexões”.

Professora2: *“Uma coisa que preocupa é que eles estão mudando a concepção do projeto, mas estão passando no Conselho Escolar. Passando tá aprovado e a gente não muda. Se a gente quer a continuidade e garantir isto, ou a gente defende no Conselho Escolar essas mudanças ou a gente direciona para dentro do Projeto Político Pedagógico da escola como a gente já tem, para manter a concepção original, com a parte da carga-horária nos cursos profissionalizantes.”*

DIREÇÃO²³: *“Este ano houve um atraso na revisão dos contratos, na conversa com as instituições que ofereciam os cursos: CEFET-RS, CAVG e o Núcleo de Tecnologia em Educação, que foi o mais ágil, até porque não tem*

²³ “DIREÇÃO” ou “Dir” são referência a Direção da Escola Bibiano de Almeida

questão financeira envolvida. É de escola pública, para as escolas que não tem laboratório de informática. Se o ano que vem já tivermos nosso laboratório vai ser feito aqui, até receber alunos de outras escolas quando os nossos não precisarem usar, socializando o laboratório. Mas a secretaria foi retardando a conversa com essas pessoas, com esses parceiros, outros foram chegando, que não atendiam, dentro da expectativa dos alunos, principalmente os que participaram ano passado”.

“Os alunos que ano passado foram atendidos com cursos, estavam na 5ª e 6ª e este ano passaram para 7ª e 8ª, na continuidade do projeto eles sentiram AMARGAMENTE isto, porque em agosto não tinham feito curso nenhum. ‘-Professora, nesta altura nos já estávamos no segundo curso.’ Porque eles sabem da carga horária que tem direito, e o curso que eles se matricularam tinha parte profissionalizante, isso atrai muito, adultos trabalhadores”.

“Ai, como a secretaria não oportunizou em tempo hábil, por várias razões, porque a secretaria pode ter tido todas... eles começaram a entender que qualquer coisa que se fizesse tinha valor de carga horária Hoje é quarta feira, se os alunos tivessem aprendendo um curso de tapeçaria, para eles aprender ponto de cruz, tem carga horária, tem um profissional atendendo, mas não é um curso profissionalizante, não é dentro da proposta”.

MODERADOR: Qual o perfil do jovem que procura a EJA nesta modalidade de complementação, de quatro anos em dois?

DIR.: *“ São alunos com histórico de repetência, na faixa dos 14, 15 e 16 anos. Que estão incomodando os colegas de 10, 11 anos no ensino regular..O que chega de pedido de vaga de gurizada de 15, 16 anos querendo fazer aceleração é bem considerável. São jovens que poderiam muito bem estar no ensino regular e tirar um proveito muito maior. Obviamente a quem a gente vai querer enganar se disser que tu pega quatro séries e coloca em duas (quatro anos em dois)? Que tu vais ter o mesmo peso de aprofundamento nos conteúdos, discussões não tem. Obviamente que não tem. A aceleração objetiva justamente fazer com que aquelas pessoas que há mais tempo abandonaram a escola consigam um retorno para a escola, resgatem alguma coisa do que ficou, atualizem alguns conhecimentos. A escola tem um outro perfil daquele da época que eles saíram e junte a isto um “toque” de profissionalização para poder qualificar eles para o mercado de trabalho.”*

MODERADOR: Qual o significado da categoria “trabalho” para os adultos que chegam à EJA?

Dir.: *“Não tem como tu falar com adultos que já é trabalhador, já têm suas responsabilidades, sem falar em trabalho. Ele já está, bem ou mal, no mercado de trabalho. Mesmo a dona de casa. Ela está envolvida diretamente com isso. Não dá para negar essa coisa assim, que ele está neste ciclo do capital, do trabalho, essa roda viva. Ele tem que aprender e entender isso aí. Participar de uma forma mais qualificada, mais cidadã e crítica.”*

Dir.: *“As pessoa que têm vindo procurar são nessa faixa etária, de 21 para cima, mas grande parte com 30, 35, 50 anos. Um número que antes vinha pela mão de um filho, que vem trazer um filho na escola, são pais de alunos, ou a avó que veio trazer o neto .Agora já é o vizinho do pai do aluno que estudou aqui, já é um parente (primo da mãe) de quem estudou aqui e que fez curso no CEFET-RS, no CAVG e que tem outra história para contar, diferente daquela escola que tinha abandonado no passado. É importante olhar para esse aluno, desencantado de certa forma com a escola escondido algumas vezes atrás de uma “mea-culpa”, tipo: A escola era boa, eu que sou burro demais. Para estar na escola, aí tu tem que desconstruir essa idéia do burro demais, que todos nós somos burros de menos.”*

Dir.: *“Tem um aluno, acho um caso bem interessante, ele vai ser nosso aluno ano que vem da aceleração, ele é concursado da Prefeitura e para progredir na carreira ele precisava tirar carteira de motorista. Para isto precisa ter no mínimo até quarta série. Ele veio e disse para a professora: Eu estou aqui só para tirar minha carteira de motorista, eu não tenho tempo e sou muito burro. Há um mês veio a professora toda chorosa, emocionada porque ele é excelente em matemática. Ele disse para ela: Professora eu estava pensando, eu acho que sou capaz de ir adiante, vou terminar a oitava fazer o Ensino Médio e tentar uma faculdade. E não é um caso isolado, único. A gente percebe o quanto eles vão mudando.”*

MODERADOR: O fato da EJA ter parte da carga horária com cursos profissionalizantes é um estímulo aos alunos adultos retornarem a escola?

Dir: *“Tem fatores que atraem o aluno para o noturno, eles são:*

- A redução do tempo, para grande parte o tempo passou a ser um inimigo, para ascensão no trabalho e eles não têm muito tempo;

- A forma de organização desse tempo na escola. Nós perdemos muitos alunos porque não temos um sistema de eliminação de disciplinas, muitos chegam aqui querendo fazer disciplinas específicas porque outras já eliminaram no Supletivo, ainda não é nosso chão. Em três anos de EJA nós estamos engatinhando, tem tanta coisa, todos os anos nós vamos revisar o PPP e vemos que tem ajustes para fazer, que são sérios, não é só mudar uma vírgula, é mudar e/ou que são muitos significativos. Aí tu vai implantar uma outra forma de olhar a educação de adultos, outro viés.

- E o que eu considero o grande diferencial é o oferecimento dos cursos profissionalizantes, quando ele não se satisfaz com a oferta de fazer quatro anos em dois, mesmo assim quando se acha prejudicado porque já fez alguma disciplina no supletivo ele se considera recompensado pelo curso profissionalizante: - Ah mas isso é diferente, lá na outra escola não tem, mas que curso vocês vão oferecer?

Bom, o projeto é que se ofereça tais e tais cursos no CEFET-RS e CAVG. Duas instituições federais de educação profissional que dão notoriedade ao projeto. Porque são duas instituições de grande confiança da comunidade. A comunidade confia muito nessas instituições. Então a gente utiliza isto porque quer os alunos na escola.”

Dir.: *“Eu percebo outra coisa, Raul: O aluno que se interessa pelo profissionalizante, o aluno que briga para que o curso aconteça, é o aluno que vai buscar o Médio”.*

Moderador: Os alunos que terminam aqui o Fundamental têm-se inscrito para o Médio no Ginásio do Areal, inicialmente pela proximidade de suas residências, e quanto as vagas, eles passam por uma seleção?

DIR.: *“Tem sim, ele pode ficar sem vaga. No Fundamental é por idade. Endereço. A central de vagas que faz a triagem. Para o nosso EJA, a escola é que seleciona. Nosso critério é a idade ponto. Os mais velhos entram os mais*

novos aguardam, este tem possibilidade de cursar o regular na maioria das escolas noturnas. Hoje tive a inscrição de um rapaz de 18 anos. Já na segunda etapa, ele vai saber se tem vaga em janeiro. Eu disse para ele: -Te inscreve em outras escolas. Tua chance de ser chamado é bem menor que alguém de 50 anos, que tem nos procurado. Não é por ordem de inscrição, é por idade”.

“Já estamos com lista de reserva, isso é bom, porque, também é característico do aluno no noturno, a evasão. Este ano a turma de 5ª e 6ª matriculou-se 36 alunos. No primeiro dia vieram 32, não se respirava dentro da sala. Se vierem os 36 eu vou sumir daqui. Não que eu apontasse que não viessem. Teria que abrir mais uma turma. Mas pela experiência nos sabemos que há uma evasão muito grande. Nós estamos com 21. E não é considerado das piores. A mim incomoda muito. São na maioria pessoas que trabalham para ganhar a subsistência.

Mas é menor o índice entre os mais velhos. O grande número de desistências é entre os mais novos. Os mais velhos desistem quando a situação é muito grave tipo problemas de saúde, família. Tem dado briga de marido e mulher um monte. Principalmente quando são as mulheres que estão freqüentando. É revelador do EJA”.

“ Quando nós entramos no projeto, que a secretaria nos convidou, ele já estava em andamento, pegamos turmas de uma outra escola. Começamos avaliando o que não tinha dado certo lá. E era assim, eles, os alunos da EJA eram os diferentes. A escola já tinha um outro projeto que gostava muito, eles eram os diferentes.

A SME, por considerar uma região com bastantes demandas por EJA, optou por colocar nesta escola. Eles(os alunos) ficaram completamente fora do contexto da escola. Os professores, também, eram só do aceleração, os alunos eram do aceleração. Não havia uma passagem desses alunos, desses professores pela escola. Quando o projeto foi oferecido para a gente procuramos avaliar o que não da certo lá. Nós não tínhamos nenhum projeto à noite. Era o ano que íamos implantar o EJA. O amigo secreto era dos Profs. do aceleração, a moça que limpa a sala do aceleração. O preconceito não era só com os alunos. Os diferentes também eram os professores e servidores que se

prontificaram a trabalhar nesse projeto. Eles não eram da escola. Eles passaram a ser quando trabalharam com o projeto.

Então nós vamos fazer ao contrário. Os professores que trabalhem no noturno tem que trabalhar também no diurno. Ele tem que ter contato com os outros alunos. Então o professor do dia também vinha à noite. Foi uma estratégia que se revelou acertada para evitar os problemas da escola que mencionei e que surgiu a partir de nossa preocupação com o que dera errado lá.

Geralmente nas escolas o currículo é à tarde, 1ª a 4ª série, e a área de manhã, 5ª a 8ª. Nos fazemos assim. O mesmo número de turmas de currículo que tem de manhã tem a tarde e da área a mesma coisa. Igual manhã e a tarde. Tu evita: Os Prof. da tarde, os Prof. do currículo da manhã. Tu evita criar dentro da escola sub-grupos desnecessários”.

MODERADOR: O CEFET-RS prepara-se para oferecer o PROEJA, que irá integrar o Ensino Médio ao Ensino Técnico Profissionalizante na modalidade EJA. Com a experiência do Bibiano de Almeida, nestes três anos de EJA, quais sugestões tu farias?

DIR.: *“Primeiro tenho que me despir, eu professor, de alguns preconceitos, que o aluno de EJA é um aluno que sabe menos; não é, ele sabe outros saberes, tem outras discussões muitas vezes mais profundas que aquele aluno com 12, 13 anos que estão na sétima série, os “normais”.*

Trabalhar com profissionais que passem por todos os ambientes, todo tipo de aluno. Esse profissional que aceitar ele já está querendo se despojar de algumas coisas, isso já conta como um aliado, porque são projetos que se precisa de aliados, para botar areia tem muitos, para ajudar poucos.

Geralmente com a desconfiança do grande grupo. Quem trabalha nesses projetos já é mais engajado, tem uma preocupação maior, já faz reflexões sobre a escola pública e popular. Não adianta ser pública e só atender as elites. O professor que de manhã dá aulas para o aluno que fez cursinho, estudou em escola particular, à noite terá uma experiência com adultos trabalhadores. Poderá trocar experiências entre essas diferentes realidades.”

“Começar por que quer ou que pensa em tentar colaborar com um desafio. Dá trabalho, dá. Eles vêm menos preparados. O que queremos com esse aluno. Ele vai se formar no Médio PROEJA e vai trabalhar? Vai para o vestibular? Desde início fica claro que não vamos nos preocupar com o “maldito” do vestibular. É outra história. Não que eles não tenham capacidade para tanto. No momento nosso objetivo é outro. Temos de focar. Talvez um dos motivos da evasão do aluno do noturno seja a falta de foco”.

“Como diz Celso Vasconcelos: Emburressam o aluno no ultimo semestre da oitava série ou no ultimo semestre do ensino médio. Deixem ele crescer durante sete anos e meio, ai vocês contem para ele que tem uma prova de cruzinha onde eles tem que aprender a aplicar, nessa prova de cruzinha, tudo que eles aprenderam até aqui.

Tem que dizer para eles. Está aqui o projeto, é este o objetivo. O objetivo tem que estar claro desde o início. E ter alguém para segurar quando vem a cobrança. Não estão dando determinado conteúdo. Sim, mas este conteúdo está de acordo com nosso objetivo? O que ele agrega a este projeto?”

“Aí o Rubem Alves diz: Dá prazer é útil? Não. Então tira fora. Uma das duas coisas tem que acontecer, dar prazer, ser útil, ou as duas. Se nenhuma das três alternativas, para que tu estas ensinando isto? Vamos ser sinceros, honestos, nada de fingimento”.

“É diferente, a linguagem é outra. Aprendemos horrores de coisas com eles. Professores dispostos a aprender? Sim, eu vejo aqui na escola. Tem discussões acirradas, principalmente quando chega o pessoal novo, centrado no programa, conteudista. Aqui nós vamos trabalhar o que é básico, o que eles vão precisar amanhã. Não daqui a cinco anos. É feita uma triagem das coisas úteis para este curso. Não é o ideal. É o que temos proposto e procurado melhorar.”

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das inquietações presentes na construção da EJA, enquanto política pública, tem sido a necessidade de responder a um grande vácuo existente nas propostas curriculares, no que tange ao distanciamento entre essas e o mundo do trabalho. Embora, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na LDB (Lei nº 9.394/96), esteja explícita a necessidade de vinculação do ensino fundamental para jovens e adultos à formação para o trabalho, isso não tem ocorrido na prática. No máximo, o que se observa são práticas aligeiradas de treinamento profissional, poucas vezes vinculadas à elevação de escolaridade.

Os desafios da relação entre a educação e o mundo do trabalho na EJA são particularmente complexos. Uma questão que preocupa é o reducionismo dessa relação à perspectiva de emprego. Esse reducionismo impede uma visão ontológica do trabalho, como constituinte do sujeito na sua totalidade. Pensar as categorias relacionadas ao trabalho no campo da EJA implica desmistificar concepções alienantes que colocam indivíduos na condição de meros reprodutores.

O paradoxo é que essa visão reducionista do trabalho desqualifica-o de tal forma que ele se torna completamente secundário na organização curricular das escolas.

O trabalho na vida do jovem e adulto precisa ser o lugar do ser, onde ele se realiza como produtor de si mesmo e produtor de cultura e consciência crítica. Como introduzir essa discussão nos currículos de EJA? Como fazer para que professores compreendam o mundo do trabalho como eixo gerador da produção de outros conhecimentos? Como contribuir para que o campo da discussão do emprego, do subemprego e do desemprego se faça presente de forma efetiva na EJA? Penso estar na formação inicial e continuada de professores uma oportunidade para que se construa o espaço de diálogo para efetivação dessas mudanças.

A luta pela cidadania não está restrita à prática e ao discurso políticos, mas perpassam pequenos detalhes operacionais como o domínio de recursos tecnológicos e técnicas profissionais que possibilitem aos jovens e adultos a inserção social, bem como a compreensão e leitura crítica da realidade, tendo em vista a conquista da liberdade. Quando a EJA é pensada de forma colaborativa como se estabeleceu entre a escola Municipal Bibiano de Almeida e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, criam-se condições de formação permanente do trabalhador, não só na busca de ampliar sua escolaridade, mas, também, formação profissional. Nesse sentido, considero que o caminho para dar continuidade ao Projeto de Complementação de 5ª a 8ª séries independe da Secretaria Municipal de Educação, na medida em que existe a possibilidade de realização de cursos de formação inicial e continuidade de maneira gratuita no CEFET-RS-RS.

Atualmente os cursos de formação inicial e continuada desenvolvidos têm origem em convênios com prefeituras ou empresas, ou seja, são cursos pagos. Uma maneira do CEFET-RS resgatar sua função pública e social seria ministrando esses cursos de forma gratuita, ação que permitiria estender a formação profissional às demais escolas que participam do Projeto de Complementação na rede municipal de Pelotas.

Tendo como referências as concepções metodológicas da investigação-ação emancipatória, considero que o diálogo entre as duas instituições de ensino, onde estão presentes os valores trazidos por educadores e educandos, possibilitará uma continuidade de reflexões críticas sobre as ações efetivadas bem como o planejamento em comum de novas ações.

Trabalhar como docente em projetos ou programas de Educação de Jovens e Adultos, que busquem uma educação emancipatória, quer na educação fundamental quer na profissional, exige um trabalho com conteúdos disciplinares de forma contextualizada a partir da realidade de vida dos educandos, trabalhadores ou não. O grande esforço é superar a educação tecnicista e conteudista, reconhecendo o valor do conhecimento constituído na vida social.

Essas condições favoráveis de aliar escolarização e trabalho, articulando Município e União, em que os alunos têm refeições e vale-transporte gratuito são escassos no Brasil. Tal dinâmica busca amenizar o desgaste e falta de

recursos financeiros daqueles que voltam a estudar, cuja realidade da imensa maioria dos é enfrentar uma jornada de mais de nove horas de trabalho, muitas vezes em emprego informal, seguida do tempo de buscar sua escolarização no período noturno.

As dificuldades de acesso e permanência na escola têm sido identificadas, em muitos casos, em função da sobrecarga de trabalho. É contraditório o que se observa hoje, pois o mesmo trabalho que exige desse jovem e adulto cada vez mais qualificação para poder competir no mercado, faz com que esse aluno abandone a escola. O que se observa na realidade atual, no que tange às mudanças que vêm sofrendo as condições de empregabilidade, é que não é mais possível justificar, como anos atrás, que o fato de ter escolarização garantiria um bom emprego. Sem dúvida, o acesso a títulos facilita a disputa pelas vagas, porém elas são cada vez mais limitadas, mais exigentes, mais seletivas. Não poderá ser essa lógica de mercado que orientará a aproximação da EJA ao mundo do trabalho, pois ela já é por si impregnada de falsidades.

O que se busca é uma outra lógica de geração de emprego e renda, um caminho de mudanças, levando-nos a refletir sobre a organização da produção e da reprodução da sociedade de modo a diminuir as atuais desigualdades e difundir os valores da solidariedade humana, pouco visíveis, imersos na fumaça da economia mundializada.

A escolarização de jovens e adultos, nesse contexto, é um suporte às possibilidades de inserção social, exercício da liberdade e de cidadania das pessoas. Ela não tem fim em si mesma, afina-se a desejos dos indivíduos e se sintoniza às oscilações de conjunturas sociais e históricas. Conecta-se às demandas do mundo no qual as pessoas se inserem, um mundo fortemente marcado pelas relações de trabalho e exclusão.

Ao construir uma política pública de EJA, se reconhece explicitamente a existência de jovens e adultos não-considerados como cidadãos ou cuja cidadania, no máximo, constitui um pobre reflexo do que se espera em uma democracia moderna. Vencer a barreira da exclusão já está garantido na lei, mas não no cotidiano concreto. Mas a EJA exige mais do que uma inclusão subordinada. Exige uma inclusão que tome por base o reconhecimento do jovem e adulto como sujeito.

Ao pensar no tamanho do desafio de construir uma política pública de EJA com formação para o trabalho, há de se buscar uma educação qualitativamente diferente, que tenha como perspectiva uma sociedade tolerante e igualitária, que reconheça a educação ao longo da vida como direito inalienável de todos.

“...minha responsabilidade ética e política não me permitem vacilar entre o cinismo de quem diz: “as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira”. Se acomodado à mentira da frase, trairia os desesperados do mundo, como aquele em São Francisco. Não sei seu nome. Não o vi mais. Se ainda vive, no fundo do tempo, não lerá este texto. Não saberá o quanto me ajudou ao falar de sua impotência que deixou clara, criticamente, ao descrever sua trágica experiência: cair nas ruas sem delas poder voltar.” *Paulo Freire, A sombra desta mangueira, 1995, p.83.*

É em Freire que encontro a motivação para vencer outras etapas da vida por meio do diálogo e da reflexão. Assim, tomei a liberdade de reproduzir, nesta versão final, as palavras do Professor Balduino, presentes no seu parecer:

“Uma aluna minha de São Leopoldo escreveu que o mais a impressionou em Freire, foi que ele parece nos estar convidando, sempre, para um diálogo, à sombra das árvores, no quintal de sua casa. Raul, tu concluis tua bela dissertação citando o livro “À Sombra desta Mangueira”. Que bela idéia! Cansado, desiludido quase, nas muitas agruras da caminhada, recobro ânimo e esperança em encontros como este. Sinto-me à sombra da mangueira que Paulo plantou e que nós ajudamos a cultivar, enquanto participamos no sonho e na construção de um mundo mais humano e solidário.” Balduino A. Andreola, Porto Alegre, março, 2006 grifo meu.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABIP, M.A., DE OLIVEIRA, E.F., GRABAUSKA, C.J., TAUCHEN, G., GUANDET, E., **A investigação-ação educacional no contexto da escola pública e movimentos sociais**. In: Investigação Investigação-Ação: Mudando o trabalho de Formar Professores. MION, Rejane Aurora. SAITO, Carlos Hiroo. (org.) Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6.ed. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ANTUNES, Ricardo e REGO, Walquíria Leão (org.). **Lukács, um Galileu no século XX**, 2 ed.. São Paulo: Boitempo, 1996.
- ARROYO, Miguel G.(org.) **Da escola carente a escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- BARBOSA, Gisela Amaral. **A reforma do Ensino Técnico**: avanço anunciado, retrocesso imposto. Um estudo sobre os alunos egressos de 1997 e 1998 do curso de Edificações do CEFET-RS-Pelotas/RS. Pelotas: FaE/UFPEL, 2001. Dissertação / Mestrado em Educação.
- BETTO, Frei. **Minha principal obra de referência**. <http://www.paulofreire.org/escritos.htm>, capturado em 12/12/2005.
- BOFF, Leonardo. **O despertar da águia**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOTTOMORE, T.B, RUBEL, Maximilien. **Sociologia e filosofia social de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____, Carlos Rodrigues. **De angicos a ausentes**: quarenta anos de educação popular. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.
- BRASIL. Decreto Federal nº7.566, de 23 de setembro de 1909.
- CARVALHO, Luiza. KIPNIS, Bernardo. SOARES, Sergei. **Os jovens adultos de 18 a 25 anos**: retrato de uma dívida da política educacional. Governo Federal, MOG. IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, jun, 2003.
- CD Rom sobre a vida e a obra de Paulo Freire intitulado: "O Andarilho da Utopia". Gravação de programas de rádio da segunda metade da década de 40 até 1997.
- CIAVATTA FRANCO, Maria. **O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente**. Tecnologia Educacional, ABT, Rio de Janeiro, 21 (105/106):25-29, mar./jun. 1992
- CAPLAN, S. **Using focus group methodology for ergonomic design**. *Ergonomics*, v. 33, n.5, p. 527-33, 1990.
- CARR, W e KEMMIS, S. **Becoming Critical: Education, knowledge and action research**, Brighton, UK: Falmer press, 1986.

- CATERALL, M., MACLARAN, P. **Focus group data and qualitative analysis programs: coding the moving picture as well as the snapshots.** *Sociological Research Online*, v. 2, n. 1, mar. 1997. Disponível em [http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/6.html]>.
- CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado: base e superestrutura: relações e mediações.** São Paulo: Cortez: autores associados, 1984.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci.** Porto alegre: L & PM, 1981.
- COUTINHO, Carlos Nélon. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A política educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão.** Conferência proferida na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, de 21 a 25 de setembro de 1997, 24p. Mimeo.
- COSTA, M. C. V. **“A caminho de uma pesquisa-ação crítica”.** Educação e Realidade, vol. 16, Nº 2, Porto Alegre, dez/91.
- DE BASTOS, Fábio da Purificação. GRABAUSKA, Claiton José. **Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa.** In: MION, Rejane Aurora. SAITO, Carlos Hiroo. (org.) **Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores.** Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- DE BASTOS, Fábio da Purificação. **Por que não temos investigação-ação nas escolas?** Revista Eletrônica de Educação Paidéias@idéias, Edição nº 03, janeiro de 2000.
- DECRETO No 5.478, DE 24 DE JUNHO DE 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.
- DEFFUNE, Deisi; DEPRESBITERIS, Lea. **A procura de um Trabalho: O mundo de João(José).** Boletim Técnico do Senac, v22, n.3, p.29-34, set./dez., 1996.
- DIÁRIO POPULAR, 02.04.1930, p..
- DIÁRIO POPULAR, 04.04.1930, p..
- ELLIOT, J. **“What is Action research in Schools?”** Journal of Curriculum Studies, vol.10, No.4:355-357, 1978.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 214.
- _____. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FAUNDEZ, Antonio. **Oralidade e escrita: experiências educacionais na África e na América latina.** Tradução Maria da graça Abreu et. al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989
- FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos excluídos. A escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba – 1910-1940.** Paraíba: CEFET-RS-PB, 2002.
- FISCHMANN, Roseli. **Universidade, escola e formação de professores.** 2.ed. São

- Paulo: Brasiliense, 1987.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **48% dos 'sem-estudo' quer voltar à escola.** In: Caderno Cotidiano, C4. São Paulo, 12 de dezembro de 2004.
- FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.
- FORACCHI, Marialice M. PEREIRA, Luís. **Educação e sociedade:** leituras de sociologia da educação. 7. ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1996.
- FREI BETTO. **Panorama visto de sob a ponte.** Folha de São Paulo. São Paulo, Opinião, 19/9/1999a.
- FREIRE, Paulo. **Consciência e história:** a práxis educativa de Paulo freire: antologia (de textos selecionados) / (de) Paulo freire; seleção estudo preliminar e notas a cargo de Carlos Alberto Torres Novoa; (tradução Mônica Mattar Oliva). São Paulo: Loyola, 1979. (Coleção Paulo Freire; 1).
- _____, Paulo. **Conscientização.** Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro, Pa e Terra, 1982.
- _____. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1982. Coleção Educação e Mudança vol. 1.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, paz e Terra, 1983b
- _____. **Educação como Prática da Liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da Esperança.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995a.
- _____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997
- _____. **Research Methods.** in Paulo Freire: Literacy. Tradução Marizete Rigui Cechin. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. São Paulo. Brasiliense, 1981.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem.** Entrevista. Comunicação, Belém, 7 de agosto de 1980.
- _____, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo:** por uma superação das ambigüidades. Boletim Técnico do Senac- v.11. n.3,set./dez,1985
- _____, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3.ed. São Paulo: Corte: Autores Associados, 1989.
- _____, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 4.ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- _____, Gaudêncio. **Os delírios da razão :** crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão:* crítica ao

- neoliberalismo em educação. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104.
- _____, Gaudêncio(org). **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.
- _____, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: O esquecimento da educação e a educação permanente**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1981.
- _____, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989. (Série pensamento e ação no magistério)
- _____. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.
- GHIGGI, Gomercindo e KNEIP, Telmo. **Implicações antropológicas na Filosofia da educação de Paulo Freire**. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.
- GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da Autoridade a Serviço da Liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas: Seiva, 2002.
- GOMES, Carlos Minayo. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.
- GONÇALVES, Elisa Pereira (org.). **Educação e Grupos Populares: temas (re)correntes**. Campinas, SP: editora Alínea, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição. Civilização Brasileira S.A, Rio de Janeiro, 1982.
- GRUPPI, Luciano. **Conceito de Hegemonia em Gramsci**. 2.ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.
- GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel: As concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. L&PM Editores Ltda. Porto Alegre, RS. 1980.
- GUARESCHI, Pedrinho A. **Presupostos psicosociais da exclusão: competitividade e culpabilização**. In SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- JOHNSON, D. Focus groups. In: ZWEIZIG, D. et al. **Tell it! Evaluation sourcebook & training manual**. Madison: SLIS, 1994.
- HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Voes, 2003.
- IRELAND, Timothy D., MACHADO, Maria Margarida e IRELAND, Vera E.J da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In KRUPPA, Sonia M. P. (org). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**, disponível em <http://www.inep.gov.br>, capturado em 16/11/2005.
- KEMMIS, S. **El curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción**. Madrid, editora Morata, 1988.
- KIELING, José Fernando. Parâmetros populares da escola pública. **II Fórum, de leituras Paulo Freire**. Santa Maria, 2000. Proposta pedagógica construída pela faculdade de Educação da UFPel para orientar a formação de professores em

- serviço. **I Encontro Ibero-Americano de Formação de professores**. Santa Maria, UFSM 2000.
- _____, José Fernando. Contribuição de Caio Prado Junior para a Fundamentação Teórico- Metodológica da história agrária do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**. Pelotas, FaE/UFPel, ano 5, nº 6: p. 131-164, jan-jun/1996
- KUENZER, Acácia Z. Educação Cidadã, trabalho e desemprego : o possível como caminho para a utopia. In: AZEVEDO, José Clóvis; et. al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/SMED, 2000. p. 356
- _____, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEWIN, K. “**Action research and minority problems**”. Journal of Social Issues, 2, 34-46, 1946.
- LEWIN, K. **Group decisions and social change**. In SWANSON, G. E., NEWCOMB, T.M. and DHARTLEY, F.E. Readings in Social Psychology, New York, 1952.
- LESSA, Sérgio. **Trabalho e ser social**. Maceió: EUFC/ EDUFAL, 1997.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.
- LUKÁCS, George. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, (4): 1-18, 1978.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- MARX, Karl (1983). **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume I, Livro Primeiro, Tomo 1 , Abril Cultural, São Paulo.
- _____, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Coleção a Obra-prima de cada autor. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.
- MCLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**. Paulo Freire. N. 10. Porto, Afrontamento, 1998, pp.57-82.
- MCLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**. Paulo Freire. N. 10. Porto, Afrontamento, 1998, pp.57-82.
- MEIRELES, Céres Mari da Silva. **Educação profissional: uma visão histórica sobre o processo de criação, fins e princípios da Escola Técnica Federal que tornou Pelotas centro de referência (1942-1998)**. Dissertação de Mestrado. Pelotas, 2002.
- MENA, Fernanda. 48% dos ‘sem estudo’ quer voltara à escola. **Folha de São Paulo**. São Paulo 12 dez. de 2004, Caderno Cotidiano C4.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**; tradução de Isa Tavares. – São Paulo : Boitempo, 2005.
- _____, István. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.
- _____, István. **Produção destrutiva e estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional: legislação básica**. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Unidade de coordenação de programas.

- Programa de expansão da Educação Profissional. Brasília: MEC, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Políticas públicas para educação profissional e tecnológica. Proposta de discussão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC / SETEC, abril / 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para a discussão da proposta da lei orgânica da Educação Profissional e Tecnológica.** www.mec.gov.br/ Semtec. Capturado em 24.11.2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular (GAPE). Projeto de Pesquisa: **Construção curricular a partir da investigação-ação no entorno das escolas populares.** José Fernando Kieling (coordenador). Pelotas, 2001.
- MION, Rejane Aurora. SAITO, Carlos Hiroo. **Investigação-Ação: Mudando o trabalho de Formar Professores.** Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- MOREYRA, Ivone Maria Elias. **O mundo do trabalho, o ensino profissional e o CEFET-RS – GO.** Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, 2002. (Dissertação de Mestrado)
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo.** 23.ed. São Paulo: brasiliense, 1985.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFET-RSS.** Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica)
- PAZOS, Mercedes Suares. **Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación.** Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias Vol. 1 N° 1, 2002.
- PELOTAS, RS. Decreto municipal nº1795, de 08 de março de 1930.
- PELOTAS, RS. Decreto Municipal nº1979, de 05 de maio de 1940.
- PEREZ, Eliane Teresinha. **Templo de luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1925),** Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- PRADO Jr., **Esboço dos Fundamentos da Teoria Econômica,** 4 ed.. São Paulo, Brasiliense, 1966.
- _____, Caio. **Evolução Política do Brasil e outros estudos,** 12 ed.. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- _____. **Formação do Brasil Contemporâneo,** 16 ed.. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- _____, Caio. *Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista.* In: AGB. **Seleção de Textos n. 6.** São Paulo, 1979, p. 1.
- Revista Ensaio Nº 14.** São Paulo: Editora Ensaio Ltda, 1985.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Nova Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001
- SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão.** Rio de Janeiro:Vozes, 1999
- SCHLENSER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura:** Gramsci. Curitiba: Ed. da UFPR,

- 2001.
- SHIROMA, Eneida Oto et all. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição.
- SILVA, Márcia Alves da. Neoliberalismo e globalização em educação: algumas considerações. Cadernos do ISP, Pelotas, nº 112, jun.1998. p.94.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. GONZÁLEZ. **Formação e trabalho**: uma abordagem ontológica da sociabilidade. São Paulo: Xamã, 2001,
- SME. Secretaria Municipal de Educação de Pelotas-RS. **Resultado das planilhas de investigação do Complementação 2004**. Pelotas, 2004. (mimeo.)
- STEPHANOU, Maria. **Forjando novos trabalhadores**: a experiência do ensino técnico-profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930). Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1990.
- STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003
- TORRES, Carlos Alberto. **Educação e Democracia**: a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.
- TUMOLO, Paulo Sergio. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Construindo a Unificação entre a investigação e a ação (CUIA)**. Alfabetização científico-tecnológica e investigação-ação educacional. Ministério da Educação. Ministério do desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Santa Maria: UFSM, 2003. 65p.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **O capitalismo histórico**. São Paulo, SP, Brasiliense S.A. 1985.
- VAUGHN, S. et al. **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.
- VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ANEXOS