

Gaudêncio Frigotto
Lucília Machado
Maria Margarida Machado
Maria Rita Salles De Oliveira
Sandra Terezinha Urbanetz (Org)

CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1ª edição



Coleção Formação Pedagógica
Volume II

**GAUDÊNCIO FRIGOTTO
LUCÍLIA MACHADO
MARIA MARGARIDA MACHADO
MARIA RITA SALLES DE OLIVEIRA
SANDRA TEREZINHA URBANETZ (ORG)**

CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1ª edição

Curitiba

IFPR-EAD

2014

Coleção Formação Pedagógica

Volume II

Prof. Irineu Mario Colombo

Reitor

Ezequiel Westphal

Pró-Reitoria de Ensino – PROENS

Gilmar José Ferreira dos Santos

Pró-Reitoria de Administração – PROAD

Ezequiel Burkarter

Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI

Neide Alves

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e assuntos Estudantis – PROGEPE

Valdinei Henrique da Costa

Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PLOPLAN

Fernando Amorim

Diretoria Geral EAD

Marcos Antonio Barbosa

Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão EAD

Sandra Terezinha Urbanetz

Coordenação do Curso Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional

Ester dos Santos Oliveira

Coordenação de Design Instrucional

IFPR – 2014

C761 Contextos da educação profissional [recurso eletrônico] / Gaudêncio Frigotto... [et al.]; Sandra Terezinha Urbanetz (organizadora). – Dados eletrônicos (1 arquivo: 499 kilobytes) – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 2).

ISBN 978-85-8299-028-5

1. Ensino profissional. 2. Educação – Aspectos políticos. I. Frigotto, Gaudêncio. II. Série.

CDD 370

Catálogo na fonte: Taís Helena Akatsu – CRB-9/1781

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO.....	6
APRESENTAÇÃO DA OBRA.....	8
CAPÍTULO I.....	10
Educação de Jovens e Adultos - o diálogo fundamental com educação profissional e o desafio de visibilidade na pós-graduação - Maria Margarida Machado	
CAPÍTULO II.....	31
A formação de professores para a educação profissional: revisitando estudos e pesquisas - Maria Rita Neto Sales Oliveira	
CAPÍTULO III.....	54
Demandas geradas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Profissional Técnica de nível médio - Lucília Machado	
CAPÍTULO IV.....	71
Trabalho público, sindicalismo e educação - Gaudêncio Frigotto	

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção Formação Pedagógica surgiu para atender ao Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional oferecido pelo EaD do Instituto Federal do Paraná no ano de 2012. Esse Curso se desenvolve a partir da demanda de formação dos docentes que atuam na Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio pautado nas discussões atuais para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica - EPT visando oferecer formação pedagógica aos docentes atuantes na educação profissional, mas que não possuem formação específica em cursos de licenciatura. Isso a partir de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, no intuito de promover um ensino pautado na valorização do ser humano, em detrimento à centralidade das relações de mercado que historicamente permeou o ensino de nível técnico.

Essa preocupação encontra-se expressa na LDB, ao apontar a necessidade de formação em nível de licenciatura para a atuação na educação básica; no Documento da SETEC/MEC intitulado Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004), o qual defende que “a formação de docentes da educação profissional e tecnológica deve ser implementada de forma que esteja envolvida com o fortalecimento do pensar crítico, criativo, com uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social” (p. 50); e nas diversas publicações de estudiosos da área.

Nesse sentido, embora em vigência, a Resolução CNE/CEB 02/97, que trata dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível Médio, encontra-se em defasagem frente às discussões atuais, tanto na carga horária proposta quanto na habilitação para disciplinas, conforme indica o Parecer CNE/CP nº 05/2006. Vale ressaltar que a referida resolução foi promulgada com vistas a atender a uma situação emergencial de formação de professores que naquele momento o país vivia, cabendo hoje se pensar em novos referenciais para a formação de professores adequados ao contexto atual.

De acordo com a LDB, a formação de professores para a educação básica deve se realizar em cursos de licenciatura ou equivalentes. A Educação Profissional de nível Médio, por situar-se no nível da educação básica, abarca a exigência de professores licenciados para atuação em seus cursos. No entanto, o país vive, historicamente, a realidade de falta de profissionais capacitados para atuar nas diferentes etapas da educação básica, o que implica na atuação de profissionais sem a formação necessária, em muitos contextos, ou na formação aligeirada de profissionais para a atuação nesse nível, comprometendo a qualidade do ensino.

A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, a demanda por professores para atuar em curso de educação profissional de nível médio cresceu consideravelmente, fazendo-se necessário cada vez mais a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, os quais possuem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos. Nesse sentido, torna-se urgente a oferta de cursos dessa natureza para suprir essa necessidade e ao mesmo tempo garantir a qualidade dessa formação.

Essa é a realidade do IFPR, assim como de muitas instituições de educação profissional de todo o país. Esse fato pode ser compreendido, historicamente, pela negligência das políticas educacionais em relação à formação docente para os cursos de ensino profissionalizante, configurada pela dualidade do ensino no Brasil que conduziu o ensino técnico a uma posição subalterna no sistema educacional, realidade que aos poucos tem se transformado em função dos investimentos federais junto à educação Profissional.

Diante desta realidade e com base nas normativas legais, a oferta de cursos de formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional justifica-se pela necessidade de formar profissionais capacitados para atuar nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas disciplinas correspondentes a sua área de formação, atendendo às especificidades dos sujeitos que participam dos cursos de educação profissional.

Agora essa Coleção vem a público com o objetivo de auxiliar a formação dos professores que atuam na Educação Profissional dada a importância fundamental que tem o trabalho formativo do professor nesse âmbito educacional.

Sandra Terezinha Urbanetz

EaD - IFPR

APRESENTAÇÃO DA OBRA

A obra intitulada: Contextos da Educação Profissional é o segundo volume da Coleção Formação Pedagógica e traz quatro textos de quatro grandes autores, pesquisadores estudiosos da Educação e da Educação Profissional.

No primeiro capítulo a Professora Doutora Maria Margarida Machado apresenta reflexões sobre o diálogo necessário entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional e os desafios desta aproximação para as pesquisas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Utiliza como suporte teórico de análise as reflexões dos campos do Trabalho e Educação e da Educação de Jovens e Adultos, para pensar a concepção histórica da escola voltada para os trabalhadores no Brasil. Analisa resultados de pesquisa que acompanharam a implantação do Programa de Educação Profissional integrada a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, destacando algumas temáticas identificadas nas dissertações e teses defendidas sobre Proeja e a necessidade dos aprofundamentos destas em diferentes linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação.

No segundo capítulo, a Professora Doutora Maria Rita Neto Sales de Oliveira trata de alguns aspectos relacionados à teoria e à prática no campo da formação de professores para a educação profissional (EP) cuja identificação resulta dos resultados de alguns dos estudos realizados, desde o início da década passada, no campo dessa formação aqui denominada Forprofep. A maioria dos estudos está relacionada às atividades do grupo de pesquisa Forprofe^p do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Os estudos contaram com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou deste órgão juntamente com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), e vêm sendo divulgados em eventos e publicações. Tem o objetivo de apresentar uma visão sintética das conclusões desses trabalhos, de forma a enriquecer a reflexão e o debate, visando contribuir para a construção de projetos político-pedagógicos de Forprofep comprometidos com a qualidade social do trabalho docente.

No terceiro capítulo a Professora Doutora Lucília Machado faz um estudo das políticas e fundamentos da educação profissional e tecnológica, de fundamental importância para a contextualização da organização do trabalho pedagógico e a prática docente. Ela trata das demandas - algumas antigas e muitas de caráter novo - aos sistemas de ensino e às instituições de ensino públicas e privadas, decorrentes das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. A análise feita toma por base a definição de diretriz curricular adotada por essa Resolução, que dela consta como parágrafo único do art. 1º.

E no quarto e último capítulo o Professor Doutor Gaudêncio Frigotto discute a situação da educação pública, especialmente a básica no Brasil, considerando que isso implica ao mesmo tempo decifrar as forças sociais que a mantém mutilada para a maioria da população. Trata-se de decifrar e enfrentar umas das sociedades mais desiguais do mundo. Uma sociedade que Francisco de Oliveira a caracteriza com imagem do ornitorrinco. Assim como este animal misto de pássaro e de mamífero é uma impossibilidade biológica, a classe dominante brasileira foi construindo um monstro social que gera a desigualdade, a indignação, a violência e se alimenta delas.

CAPÍTULO I

Educação de Jovens e Adultos - o diálogo fundamental com educação profissional e o desafio de visibilidade na pós-graduação

Maria Margarida Machado – FE/UFG

Uma nação que procura desenvolver-se espiritualmente com maior liberdade não pode continuar vítima das suas necessidades materiais, escrava do seu corpo. Acima de tudo, precisa de tempo livre para criar e fruir da cultura.
(Marx, 1964)

O convite à reflexão, a partir do que Marx já dizia no século XIX, sobre a importância de tempo livre para criar e fruir da cultura tem a intencionalidade de demarcar de que concepção de educação partimos neste artigo. Quando tratamos da educação de jovens e adultos trabalhadores, numa análise mais detida na sua oferta de escolarização integrada a educação profissional, isto não significa adesão a uma prisão imediata destes sujeitos ao exclusivo “reino das necessidades”. Obviamente não se trata de negá-lo, de ignorar que as necessidades materiais orientam homens e mulheres nas suas decisões por prioridades pela existência, por vezes em detrimento das suas escolhas pela volta ao processo de escolarização. Trata-se antes de pautar o desafio da retomada de uma concepção de escola que cumpra o seu papel no processo de humanização, portanto, numa dupla função de instituição que pressiona pela existência de um tempo livre dos trabalhadores que possa ser ocupado para criação e fruição da cultura e ao mesmo tempo se configure como espaço para tal.

Neste sentido, é necessário destacar que a defesa que se faz de uma educação pública, obrigatória, gratuita e para todos, já presente na concepção de muitos educadores do século XX, segue sendo o desafio no século XXI. A esta defesa se soma a certeza de que esta educação para os trabalhadores não pode ser entregue ao interesse privado da classe dominante, como afirma Anísio Teixeira,

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos), e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 1957, p.80).

Com a compreensão deste duplo desafio da escola, de possibilitar ao sujeito lugar de acesso a cultura, mas também garantia do direito a fruição, nos detemos neste texto a apresentar reflexões que tem pautado a educação de jovens e adultos (EJA), na última década, em especial as advindas de pesquisas que acompanham a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o que estes desafios têm a dizer à pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Iniciamos retomando historicamente a concepção de EJA, num diálogo com educação profissional (EP), em seguida apresentamos as potencialidades da reconfiguração da EJA pela experiência do Proeja num diálogo com o que dizem as pesquisas produzidas sobre Proeja. Finalizamos indicando alguns dos desafios da pós-graduação *stricto sensu*, quando esta se propõe a tomar como objeto de pesquisa a temática da educação profissional, através de um mestrado acadêmico, em construção coletiva, como o processo que estamos acompanhando no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN).

Educação para jovens e adultos trabalhadores - uma concepção historicamente construída

A mesa temática intitulada “Ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio (regular e EJA)” contou com a participação de pesquisadores do campo Trabalho e Educação (Marise Nogueira Ramos e Domingos Leite Lima Filho) e com minhas reflexões a partir do campo da Educação de Jovens e adultos. Um primeiro apontamento que cabe destacar nesta reflexão é exatamente a polarização que já se evidencia no título da mesa, na qual aparece a oferta de escolarização que é “regular” e outro que é EJA. Esta é

uma distinção construída historicamente, quando seguimos tratando EJA como o outro polo, que pode ser interpretado comopositor daquilo que se oferta na educação regular que se dedica a atender o público jovem em situação regular de escolarização no ensino médio, ou seja, com idade de 15 a 17 anos.

A questão da condição regular ou irregular só fica compreensível quando tomamos estes conceitos historicamente e os cotejamos com os cuidados necessários para a superação de pré-conceitos. O termo regular encontra-se largamente utilizado na legislação educacional até os dias atuais, com quase nenhum questionamento por parte de quem coordena as políticas, porque em grande medida ele reforça uma concepção que é quase majoritária no campo da educação, a de que há um tempo, uma idade regular para estudar. O fato de estar na lei não significa que não deva ser questionado, pois é necessário que se tome a legislação educacional como construção histórica.

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p. 247)

Concordando com o Cury, de fato é preciso reconhecer que há uma dimensão de luta pela implementação dos conceitos expressos nas leis, o primeiro elemento a se considerar é que a defesa da educação obrigatória como dever do Estado e direito de todos é ainda muito recente no Brasil e ocorre num processo de ampliação deste direito. O destaque para o discurso da obrigatoriedade do ensino primário que prevalece até 1971 passa para a extensão desta escolaridade com a Lei nº 5692/71, que oficializa a obrigatoriedade de ensino para o 1º grau de 7 a 14 anos. Na Constituição Federal de 1988 este ensino fundamental obrigatório é extensivo aos que não cursaram na “idade própria”. Mais recentemente, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, ocorre a ampliação da obrigatoriedade para Educação Básica, dando nova redação a Constituição Federal, ao Art. 208, inciso que passa a

vigorar da seguinte forma: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;”. (Brasil, 2009)

Podemos afirmar então que somente em 2009, o ensino médio passa a figurar na legislação como obrigatória sua oferta pelo poder público. Isto não representa o fim da luta, pois ainda segue no país uma condição de defasagem idade-série muito grande, que indica que muito ainda há que se fazer para garantir que de fato seja feita a oferta de escolarização para aqueles que já têm 18 anos e mais e não concluíram a educação básica. Isto nos remete a retomar o tema da mesa temática e reafirmar que não há um regular versus um irregular, há sim um número pequeno de jovens que seguem o curso regular de conclusão da educação básica obrigatória, agora tomada como faixa etária de 4 a 17 anos, e uma imensa maioria que está retida no processo de escolarização ou efetivamente já o abandonou. Esta situação reitera a necessidade do debate que estamos fazendo neste contexto.

A materialidade do desafio da escolarização dos jovens e adultos que possuem 18 anos e mais, encontra-se expressa nos dados da Pnad 2009¹, na Tabela 1.

Tabela 1 - Percentual da população por faixa etária e grupos de anos de estudo

Faixa etária	População estimada (N)	Anos de estudo (em%)				
		< 1	1-3	4-8	9-11	>=12
18-24	22.731.066	2,4	3,0	26,0	54,1	14,5
25-29	16.282.480	3,8	5,2	26,4	44,1	20,5
30-45	44.366.133	7,6	9,4	34,0	32,4	16,7
46-59	28.663.181	13,1	13,5	38,6	21,0	13,8
>=60	21.587.085	30,6	19,5	32,4	9,9	7,6
Total	133.629.945	11,2	10,3	32,4	31,4	14,7

Fonte: Elaborada a partir dos microdados da Pnad/2009.

¹ As tabelas apresentadas neste texto contaram com a contribuição valiosa de dois pesquisadores em financiamento da educação: Professor Nelson Cardoso do Amaral da FE/UFG e Professor Thiago Alves da USP-Ribeirão Preto.

Para a realidade brasileira atual, considera-se com Educação Básica completa aquela pessoa que possui no mínimo 12 anos de estudos, o que representaria a conclusão do ensino fundamental de nove anos e ensino médio de no mínimo três anos. Todavia o dado da Tabela 1 refere-se a uma população que pela faixa etária não cursou o ensino fundamental de 9 anos e sim o 1º grau que tinha 8 séries, portanto, para estes jovens e adultos ter 11 anos de estudos concluídos significa ter o ensino médio completo. Considerando os que fizeram o ensino médio de quatro anos e os que seguem em alguma estratégia ainda de estudo após a educação básica, o dado segundo a tabela apresentada é de 14,7% da população de 18 anos e mais nesta condição. Isto significa dizer que dos 133.629.945 brasileiros que possuem 18 anos e mais, apenas 19.645.570 ultrapassaram a barreira de doze anos de estudos. Esta é uma realidade que incomoda a quem defende a educação como direito de todos, pois revela que a maioria da população jovem e adulta deste país não concluiu ainda a educação básica.

Outra constatação desta pesquisa do IBGE, quando analisamos os microdados, abrindo um destes indicadores de escolaridade, como é o caso dos jovens e adultos com menos de 1 ano de estudo, é a permanência das desigualdades regionais entre a população de 18 anos e mais como aponta a Tabela 2. Esses dados também reforçam a importância de estratégias de alfabetização inicial que alcancem os jovens e adultos em todo o país e tenham efetividade.

Tabela 2 – Percentual da população com menos de um ano de estudos por região e faixa etária

Região	População Estimada (N)	Faixa Etária (em %)				
		18-24	25-29	30-45	46-59	>=60
Norte	3.596.521	1,5	1,7	8,1	7,9	10,8
Nordeste	14.990.825	1,8	2,1	11,8	12,5	18,8
Sudeste	13.263.570	1,2	1,2	6,2	7,7	17,1

Sul	4.353.527	1,2	1,1	6,7	7,9	15,6
Centro Oeste	2.838.472	0,9	1,2	6,9	8,6	16,2
Brasil	39.042.915	1,4	1,6	8,6	9,6	16,9

Fonte: Elaborada a partir dos microdados da Pnad/2009.

O percentual de jovens e adultos não alfabetizados cresce em todas as regiões à medida que ocorre o avanço da idade. Mas, a concentração em termos absolutos do maior quantitativo de analfabetos no país segue sendo no Nordeste e no Sudeste. A chegada ao século XXI com 39.042.915 brasileiros com 18 anos e mais que possuem menos de 1 ano de escolaridade revela a dificuldade do país em enfrentar a questão do analfabetismo, mas também de garantir ofertas compatíveis de escolarização da população jovem e adulta trabalhadora que a estimule a não abandonar o processo de escolarização. Esse quantitativo de jovens e adultos para o processo de alfabetização inicial é desafiador, porém mais desafiador ainda é pensar nos que concluindo a alfabetização funcional² precisam seguir para a conclusão do ensino fundamental e os que chegaram a isto e precisam acessar o ensino médio. Estes últimos totalizam 85.323.864.

Os números expressivos da população brasileira de 18 anos e mais sem educação básica nos provocam a tentar entender o que a política educacional fez ao longo destes anos, para chegar a este ponto. Uma parte da resposta a esta questão está fora do sistema educacional. É necessário reconhecer que a educação não é responsável pelos rumos que tomam a economia do país, ela é parte da estratégia do desenvolvimento econômico, portanto, sofre os efeitos deste modelo de desenvolvimento. Numa sociedade que cresce economicamente num modelo de capitalismo desigual e combinado, a proposta de educação é também desigual e combinada, ou seja, atende aos interesses e às pressões para a preparação da mão-de-obra básica necessária ao sistema e não se impõem com uma proposta de educação humanizadora, que vai além

² É considerada alfabetização funcional a conclusão dos quatro primeiros anos de estudos do ensino fundamental.

das exigências do mercado de trabalho.

Esta postura servil aos interesses do modelo econômico em vigor pode ser facilmente identificada quando o tema é a análise da oferta de educação para jovens e adultos trabalhadores. A construção histórica desta enquanto modalidade de ensino é marcada pelas experiências de campanhas e programas aligeirados, com fartas promessas de escolarização rápida e fácil. Herdamos do Mobral e do Ensino Supletivo uma concepção de educação onde do menor esforço de professores e alunos, resulta uma aprendizagem por vezes medíocre, desqualificando o verdadeiro exercício do processo ensino aprendizagem. Esta realidade ainda está presente nas propagandas atuais de certificações aligeiradas, em placas pelas cidades, na internet, em faixas em frente às escolas, que anunciam o Ensino Supletivo de 1º e 2º graus, mesmo que esta nomenclatura já tenha sido superada do ponto de vista legal desde a Lei nº 9.394/96.

Ainda mais complexo do que a superação de um modelo de escola pobre para os pobres que segue impregnado no pensamento e no fazer dos gestores que ainda abrem turmas de EJA pelo país, – dentro de um modelo aligeirado, desconsiderando as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores – está a necessidade de superação deste modelo no imaginário e na concepção dos próprios jovens e adultos não escolarizados. Por vezes, o desencanto com o retorno a escola também tem esta marca da espera de algo que seja “rapidinho” e feito de “qualquer jeito”. Todas estas reflexões nos remetem novamente a concepção inicial, trabalhada neste texto, de educação como espaço de humanização, como ocupação e luta por tempo livre para criar e fruir da cultura. Neste ponto nos perguntamos como construir uma outra relação dos sujeitos históricos que deveriam demandar a escola com uma outra concepção de escola para estes mesmos sujeitos?

A certeza de que as respostas possíveis a esta pergunta não estão dadas e precisam ser resultado de investigação e atuação na práxis da construção de uma outra escola para jovens e adultos trabalhadores, nos aproximam da reflexão de Mézaros (2005), em uma Educação para além do Capital, quando este autor expressa sua compreensão sobre o sentido de uma educação ao longo da vida e o papel da escola neste processo.

Sim, “a aprendizagem é a nossa própria vida”, como Paracelso afirmou há cinco séculos, e também muitos outros que seguiram seu caminho, mas que talvez nunca tenham sequer ouvido seu nome. Mas para tornar esta verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. (p. 55)

As *internalizações* já destacadas na oferta da EJA precisam ser enfrentadas. Entendemos que a pesquisa é um dos instrumentos favoráveis a este enfrentamento, por isso a relevância que damos neste Curso de Formação Pedagógica ao que dizem as pesquisas em Proeja. Não há como pensar numa reforma radical desta escola hoje ofertada para os trabalhadores, sem que se descortine como esta se constituiu historicamente e que possibilidades e limites estão postos a quem tenta enfrentar as *internalizações* presentes no modelo construído.

A potencialidade de reconfiguração da EJA pelo Proeja e os desafios de constituir-se como política pública

Uma das *internalizações* mais evidentes no contexto da educação ofertada para trabalhadores é seu caráter assistencial e compensatório. Desde as mais antigas estratégias de contenção dos gentios pelo trabalho nas oficinas de artes e ofícios, às mais divulgadas campanhas de alfabetização que tiveram início na década de 1940, percebe-se a dificuldade da educação pensada para jovens e adultos trabalhadores alcançar o status de política pública de Estado. Para que isto de fato ocorra, entre outros, três elementos são fundamentais nas ações de educação: um **arcabouço legal** que a sustente juridicamente, um **aporte financeiro** que garanta sua sustentabilidade e, para as ações específicas de EJA, ainda se faz necessário uma **ação compartilhada** entre sociedade civil e sociedade política, aqui utilizando a concepção de Estado ampliado de Gramsci (2007).

Esses três elementos que potencializam a EJA como política pública, podem ser identificados no Proeja com maior ou menor intensidade, a depender do que de fato se concretiza em cada estado da federação. O

Programa nasce do Decreto nº 5.478/2005, o que gerou uma grande resistência em especial na rede federal de educação profissional e tecnológica, pois esta passou a ser obrigada a oferecer cursos de Proeja em todas as suas instituições. O Decreto nº 5.840/2006 substituiu o anterior e vai ampliar em potencial esta oferta de Proeja, numa tentativa de estimular a participação de estados e municípios no Programa e manter a proposta de um curso com projeto pedagógico integrado.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. (Brasil, 2006)

As pesquisas sobre a implantação do Proeja apontam em sua grande maioria a reação à imposição de oferta do Proeja no âmbito da rede federal. Os argumentos arrolados por gestores e professores são os mais diversos, partindo das condições limites das instituições em atender a um público tão diferenciado como os jovens e adultos da EJA, pois os professores não têm formação específica para tal, até a dificuldade de repensar a configuração dos cursos que deveriam atender às especificidades deste novo público. Os argumentos são legítimos, todavia revelam que há um descompasso entre a excelência dos cursos que estas instituições oferecem há mais de cem anos e a formação do trabalhador real que em sua maioria não tem escolaridade básica, ou quando tem é de qualidade precária.

Os dados de matrícula em Proeja, apresentados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação³, indicam o não cumprimento do percentual de 10% como matrícula em cursos em Proeja, previstos no Decreto nº 5.840/2006.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.
§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em

³ No Seminário Nacional de Proeja, realizado nos dias 17 e 18, em Brasília as informações apresentadas pelos representantes da Setec/MEC foram de que apenas sete institutos federais (AC, AM, MA, RJ, RR, SE e Farroupilha), a UTFPR e o Colégio Pedro II cumprem o percentual de matrícula igual ou maior ao previsto em lei.

2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. (Brasil, 2006)

Não há também por parte da rede federal o cumprimento do Art. 8º da Lei nº 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, onde estava previsto que,

Art. 8.No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7 desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7. (Brasil, 2008)

Isto representa que não basta apenas o aporte legal. Ele é um instrumento importante, mas não é suficiente para que se efetive a política. No caso do Proeja, ele tem sido utilizado como instrumento de reivindicação no interior, principalmente, da rede federal de educação profissional e tecnológica, por aqueles que defendem a proposta de que a instituição precisa cumprir sua função social, priorizando o atendimento aos jovens e adultos trabalhadores.

O segundo elemento de suporte a política pública, a questão do financiamento, em alguma medida se relaciona ao primeiro. Isto porque o apoio que o governo federal destina às instituições da rede para fazer Proeja depende do número de alunos matriculados e turmas que as instituições indicam que serão atendidas. Neste aspecto do financiamento, algumas das pesquisas questionam a eficácia no uso destes recursos, não apenas na rede federal, mas nas parcerias que se firmaram entre a união, os estados e os municípios. A publicação intitulada Sinopse das Ações do MEC, datada de setembro de 2011, apresenta uma curva ascendente da matrícula em Proeja, iniciando em 2006 com 4 mil matrículas e chegando a 2010 em 31 mil e quinhentas matrículas. É um crescimento expressivo para um programa, mas insignificante para uma política pública que tem como demanda 101 milhões de brasileiros que tem 18 anos e mais e não concluíram educação básica no país.

O repasse financeiro para implementação do Proeja direto para a rede federal ou através de convênios com Estados e municípios, segundo dados da Setec/MEC, tem sido ampliado, representando o montante em 2006 de R\$

16.287.203,18 (dezesesseis milhões, duzentos e oitenta e sete mil, duzentos e três reais e dezoito centavos), chegando em 2010 a R\$ 38.438.262,19 (trinta e oito milhões, quatrocentos e trinta e oito mil, duzentos e sessenta e dois reais e dezenove centavos). Quando representantes da Setec/MEC são questionados sobre o motivo de por que o valor investido não alcançou a mesma proporção do aumento do número de matrículas, a justificativa apresentada é que o MEC apenas apoia com recursos específicos ações de implantação, sendo que a continuidade precisa ser assumida pelos institutos e parceiros. Em todo caso, cabe um olhar de pesquisas que possam explorar com mais detalhes o que de fato representou este investimento para a consolidação do Proeja, para além de sua configuração de programa.

Em seminário nacional realizado pela Setec/MEC, nos dias 17 e 18 de novembro em 2011 em Brasília, os professores e gestores que atuam no Proeja na rede federal de educação profissional e destacaram algumas das dificuldades vivenciadas desde 2006. A realidade de algumas instituições contou no início da implantação com professores substitutos tanto do núcleo comum, quanto da área técnica que participaram na elaboração dos projetos iniciais e nos processos de formação, todavia acabaram saindo da instituição. Muitos dos cursos de Proeja começaram com um esforço de quem estava no início, depois estes professores foram substituídos pela vinda das vagas públicas que garantiu os concursos efetivos, o que representou um recomeço da proposta. Há sem dúvida um ganho na contratação de professores efetivos, mas das experiências debatidas neste seminário, apenas uma instituição manifestou ter realizado concurso específico de professor onde estava explícita a atuação em Proeja para os possíveis contratados.

Quanto ao investimento financeiro destinado para a formação de professores, seja pelas inúmeras ofertas das especializações em Proeja, seja pelos cursos de aperfeiçoamento, neste mesmo seminário se destacou a falta de participação efetiva dos professores da rede federal, que justificam já possuir formação em mestrado e doutorado, portanto, não teriam interesse em formação *lato sensu* ou aperfeiçoamento. A participação de professores das redes estaduais e municipais é significativa nas turmas de oferta de especialização em Proeja, todavia o número de professores formados não tem representado aumento na oferta de turmas de Proeja nas redes públicas

beneficiadas com esta ação de formação. Isto revela entre outros aspectos a difícil concertação do regime de colaboração, pois o recurso público é utilizado para ofertar os cursos, todavia não há comprometimento dos gestores estaduais e municipais com a abertura efetiva de turmas, nem sempre há o reconhecimento da necessidade de favorecer a participação destes professores nos cursos.

Um último aspecto, dentro desta questão do financiamento do Proeja, que indicam a necessidade de pesquisas que acompanhem a implementação de uma política pública, é o lugar ocupado pelo Proeja, não apenas no orçamento da Setec/MEC, mas no conjunto da política de financiamento da Educação Básica. É sabido que desde a aprovação da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), que as matrículas dos alunos da EJA são consideradas na redistribuição dos recursos no âmbito dos estados. Todavia, ao analisarmos os fatores de ponderação para definição desse valor aluno/ano o menor fator é o da EJA. A Portaria nº 1.322 de 21 de setembro de 2011 aprova a resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica para o exercício de 2012, onde é possível evidenciar a distinção de EJA em relação aos outros níveis e modalidades.

RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2011.

A Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, instituída no âmbito do Ministério da Educação nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, em reunião realizada aos seis dias do mês de setembro de 2011, resolve:

Art. 1º Ficam aprovadas as seguintes ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2012:

I - creche em tempo integral:

a) pública: 1,30;

b) conveniada: 1,10;

II - pré-escola em tempo integral: 1,30;

III - creche em tempo parcial:

a) pública: 0,80;

b) conveniada: 0,80;

IV - pré-escola em tempo parcial: 1,00;

V - anos iniciais do ensino fundamental urbano: 1,00;

VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo: 1,15;

VII - anos finais do ensino fundamental urbano: 1,10;

VIII - anos finais do ensino fundamental no campo: 1,20;

IX - ensino fundamental em tempo integral: 1,30;

X - ensino médio urbano: 1,20;

XI - ensino médio no campo: 1,30;

XII - ensino médio em tempo integral: 1,30;

- XIII - ensino médio integrado à educação profissional: 1,30;
- XIV - educação especial: 1,20;
- XV - educação indígena e quilombola: 1,20;
- XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo: 0,80;
- XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo: 1,20. (BRASIL, 2011)

A distribuição dos recursos do Fundeb não considera as dificuldades reais para mobilizar e manter classes de jovens e adultos, quando segue indicando desde 2007 esta modalidade de educação com o menor fator de ponderação. Não há uma justificativa plausível para dizer por que EJA tem o menor fator de ponderação, ou ainda, por que a EJA integrada à educação profissional tem fator de ponderação menor que o ensino médio integrado à educação profissional. Infelizmente o que se pode constatar nestes anos pós-implantação do Fundeb foi a redução da matrícula na EJA em todas as etapas, conforme dados da Tabela 3.

**Tabela 3 – Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino –
Brasil – 2007 a 2010**

Ano	Total Geral*	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		Total	1ª a 4ª	5ª a 8ª	
2007	4.975. 591	3.367.032	1.160.879	2.206.154	1.608.55 9
2008	4.926. 509	3.291.264	1.127.077	2.164.187	1.635.24 5
2009	4.638. 171	3.090.886	1.035.610	2.055.286	1.547.27 5
2010	4.234. 956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.85 2

Fonte: MEC/Inep/DEED

* Notas: 1) Inclusive 231.213 matrículas de EJA presencial de 1ª a 8ª série de 2007.

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

3) Não inclui matrículas de alunos em turmas de atendimento complementar.

4) Não inclui matrículas na EJA integrada à educação profissional de nível fundamental de médio.

Estes dados de redução da matrícula de alunos na EJA, mesmo com a

implantação do Fundeb, não podem ser explicados apenas pelo menor fator de ponderação que esta modalidade alcança na redistribuição do fundo. É preciso que pesquisas indiquem, por exemplo, se o fato do governo federal insistir em programas de alfabetização, como o Programa Brasil Alfabetizado, assumido por voluntários, não estaria contribuindo para a redução das turmas de 1ª a 4ª série de EJA, pois para o gestor é muito mais vantagem receber o recurso federal para pagar bolsas do que contratar professores efetivos para assumirem estas turmas. Ou ainda, o mesmo pode estar ocorrendo com a redução de jovens nas turmas de 5ª a 8ª série que poderiam estar sendo atendidos pelo Projovem Urbano⁴, outro programa federal que envia recursos para os estados e municípios contratarem outros professores, em cargos temporários, para atenderem a jovens de 18 a 29 anos em turmas diferenciadas às das classes de EJA. Como estes jovens não são registrados no censo da EJA podem ter saído da modalidade para ir para o programa, pelas vantagens oferecidas por este. Estas e outras indagações também reforçam a necessidade de pesquisas que identifiquem as razões para o esvaziamento das classes de EJA.

O último dos três elementos que potencializam a EJA como política pública é a ação compartilhada. Isto significa o resgate da concepção de EJA como ação intersetorial e intergovernamental, como já estava indicado no Documento Nacional Preparatório à VI Confinteia,

Reconhecer a intersetorialidade da EJA e potencializá-la implica múltiplos desafios e requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração de todas as esferas governamentais (federal, estaduais, municipais e distrital) e da sociedade civil, relacionadas com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, da segurança pública, da assistência social, das culturas da comunicação, entre outras. (BRASIL, 2009)

Esta concepção de integração entre as esferas governamentais tem representado um grande desafio para a implementação e expansão do Proeja. Os dados de matrícula do programa ainda revelam uma atuação muito tímida de estados e municípios na oferta da EJA integrada à educação profissional. Não há ainda registros nas pesquisas que indiquem a atuação efetiva entre os

⁴ Para saber um pouco mais sobre o programa leia ANDRADE et al (2009).

órgãos governamentais e a sociedade civil que tenham resultado em contribuição para a expansão do Proeja.

As pesquisas em Proeja pelo que já indicam e pelo que ainda precisa ser investigado

Um olhar atendo sobre estas questões apontadas como desafios de pesquisa a partir do Proeja na perspectiva de toma-lo como política pública de Estado, nos remete a considerar que uma das perspectivas definidas na implantação do Proeja foi a de que as experiências deveriam ser acompanhadas desde o princípio por pesquisas. A estratégia da Setec/MEC de aproximação de pesquisadores com a pauta do Proeja ocorreu através do repasse de recursos desta secretaria à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), induzindo na elaboração de edital que estava voltado a mobilizar pesquisas em EJA integrada a educação profissional. O Edital nº 3/2006 Proeja-Capes/Setec recebeu 19 projetos, tendo 9 sido aprovados. A rede de pesquisa que se constituiu a partir destes nove projetos pode ilustrar a importância do trabalho compartilhado entre instituições e os desafios de pautar esta temática no interior dos programas de pós-graduação envolvidos. Destes 9 projetos, 7 efetivamente se dedicaram a pesquisa em Proeja e são eles:

Quadro 1 – Projetos aprovados no Edital n.º 03/2006 – Proeja Capes-Setec que pesquisaram efetivamente Proeja

Projeto	Instituição Líder*	Instituições Parceiras*	Objetivo Geral
1- Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do Proeja no Espírito Santo.	UFES	Cefet/ES	- Estabelecer um núcleo de pesquisa interinstitucional (PPGE/CE/UFES e CEFETES) em EJA, em nível de ensino médio integrado à educação profissional, promovendo ações de integração e formação que efetivem a articulação teoria e prática no âmbito da formação de educadores que atuam na EJA e no Proeja.
2 - PROEJATEC - Projeto de cooperação	UFC	Cefet/CE e Cefet/PA	- Estabelecer uma rede de cooperação institucional que promova a realização de projetos

acadêmica entre a UFC, Cefet/CE e Cefet/PA para fomento de ações colaborativas no âmbito do Proeja-Capes/Setec.			conjuntos de pesquisa e pós-graduação, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, contribuindo, assim, para expandir e fortalecer esta modalidade no Ceará e no Pará, bem como desenvolver e consolidar o pensamento regional e nac. na área.
3 - Formação e produção científica e tecnológica na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.	Cefet/MG	UFMG, Cefet/Janúria, UFV e UEMG	- Promover, desenvolver e consolidar, no âmbito teórico-prático, a área de EP Integrada à EJA, por meio de ações integradas voltadas a: melhoria da Pós-graduação stricto sensu, formação de recursos humanos e produção científica e tecnológica.
4 - Demandas e potencialidades do Proeja no Estado do Paraná.	UTFPR	UFPR, Unioeste	- Identificação das demandas e potencialidades do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Paraná.
5 - Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul.	UFRGS	UFPEL, UNISINOS, UERGS, Cefets (Pelotas e Uneds Sapucaia e Charqueadas, São Vicente do Sul, Bento Gonçalves) e Colégio Industrial Santa Maria.	- Contribuir na consolidação de um campo de estudos teórico-metodológicos e interdisciplinares, nascido da confluência da Educação Profissional (EP) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), subsidiando assim a formulação de políticas públicas na área, através de estudos sobre diferentes aspectos envolvidos no campo, tais como: cenários regionais, historicidade e contexto social, construção de currículos e formação inicial e continuada de professores, arranjos produtivos, cultura e organização social locais; diversidade e produção de identidades sociais.
6 - Educando jovens e adultos para a Ciência com Tecnologias de Informação e	UENF	Cefet/Campos	- Oportunizar uma formação de professores de Ciência direcionada ao Programa de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na

Comunicação			Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) apoiado no Espaço Virtual de Aprendizagem.
7 - O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades.	UFG	UCG, UnB e Cefet/GO.	Investigar os processos de implementação da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (EJA), no âmbito do Proeja em Goiás e no âmbito da rede pública de ensino no DF.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos projetos disponíveis no site: www.forumeja.org.br/pf

* Nome das instituições por extenso, no ano de 2007, em nota.⁵

Estudo sobre a produção desta rede de pesquisa⁶, nos anos de 2007 a 2011, indicam que os projetos de pesquisa ligados ao Proeja, tiveram uma participação ativa em eventos locais e nacionais da área da educação, com destaque para a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Reunião bianual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), cujos textos apresentados encontram-se disponíveis nos sites das associações. Em relação às reuniões anuais da Anped, o tema do Proeja já foi objeto inclusive de sessão especial conjunta, em 2008, entre os Grupos de Trabalho (GT) 9 – Trabalho e Educação e GT 18 – Educação de Jovens e Adultos, intitulada: *As implicações políticas e pedagógicas do currículo integrado na educação de jovens e adultos com*

⁵ Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Campos (Cefet-Campos); Universidade Federal de Bahia (UFBA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo (Cefet-ES); Universidade Federal do Ceará (UFC); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (Cefet-CE); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Pará (Cefet-PA); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Januária (Cefet-Januária); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Pelotas (Cefets-Pelotas); Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Católica de Goiás (UCG); Universidade de Brasília (UnB); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás (Cefet-GO).

⁶ Trabalho encomendado pelo GT 18, apresentado na 34ª Reunião Anual da Anped em Natal (MACHADO, 2011), cujos dados mais significativos da produção trazemos aqui para reforçar a importância dos resultados de pesquisa para a avaliação do Proeja.

formação profissional, que contou com a presença de pesquisadores dos campos da EJA e EP.

Outros espaços acadêmicos foram mencionados nos relatórios anuais apresentados a Capes por estas redes de pesquisa, com destaque para as reuniões regionais da Anped, o Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino (ENDIPE), o Congresso de Leitura do Brasil (COLE), nos seminários organizados pelo CEDES entre outros. Contabilizamos nos relatórios acessados 108 trabalhos publicados em anais de eventos. Ainda se destacam na produção 53 artigos publicados, 15 capítulos de livros e 8 livros específicos sobre Proeja da rede de pesquisa.

O levantamento realizado para localizar as produções sobre Proeja no período de 2007 a 2011 analisou mais detidamente a produção *stricto sensu*. Foram acessadas pelo Banco de Teses da Capes e pelos sites de programas de pós-graduação várias dissertações e teses sobre o Proeja. No Banco de Teses foram localizadas também pesquisas que não estão diretamente vinculadas às instituições e projetos da rede Proeja-Capes/Setec, como a UFRN, UNIVALI, UFSC, UFBA, UNB e UFRRJ, o que reforça a hipótese de que esta temática da integração entre EJA e educação profissional vem despertando o interesse de diferentes grupos de pesquisadores e alcançando uma visibilidade no conjunto dos programas de pós-graduação. No contexto da apresentação do balanço da pesquisa, feito como trabalho encomendado no GT 18 da Anped, foram localizadas 2 (duas) teses e 40 (quarenta) dissertações defendidas no período de 2008 a 2011 tomando o Proeja como tema central.

A análise apresentada no contexto da 34ª Reunião Anual da Anped, em Natal, no mês de outubro de 2011, não pretendeu dar conta de toda a produção sobre o Proeja já defendida nos programas de pós-graduação do país, pois se concentrou acessar e dialogar com as dissertações e teses defendidas no âmbito dos programas envolvidos na rede constituída no âmbito do Edital Proeja-Capes/Setec. Ainda assim, pode-se afirmar que o conjunto de problemas de pesquisa presentes nas produções analisadas é representativo do universo de questões que motivaram as demais pesquisas fora da rede e podem sim indicar grandes temáticas orientadoras das novas linhas de pesquisa, ou das linhas de pesquisa já existentes nos programas de pós-graduação do país.

As temáticas recorrentes nas pesquisas trataram das questões relacionadas ao currículo e às metodologias, com ênfase na discussão do currículo integrado; aos perfis e posições de alunos e professores do Proeja; finalmente das condições, limites e desafios do processo de implantação do Proeja. São três grandes eixos que apontam para a necessidade da temática ser analisada por diferentes olhares, portanto, perpassar várias linhas de pesquisa dentro de um mesmo programa de pós-graduação, como por exemplo, linhas com enfoque em políticas educacionais, formação e profissionalização docente, trabalho e educação, cultura e processos educacionais, dentre outras.

Cabe ainda destacar que a maioria absoluta das pesquisas realizadas sobre Proeja utiliza como enfoque metodológico o estudo de caso, com revisão bibliográfica e documental dos campos da EJA e da educação profissional, mas sem acrescentar muito ao que já foi publicado nestes campos nos últimos anos, ou ainda, sem o constituir como um campo novo de conhecimento. Há uma clara identificação da importância da aproximação entre as duas modalidades de ensino, evidenciando-se desafios e potencialidades, mas é preciso mais fôlego investigativo e mais amadurecimento nas próprias experiências investigadas para se poder afirmar algo novo em termos de conhecimento. Há ainda poucas tentativas de pesquisa teórico-conceitual e também poucas iniciativas de pesquisa onde os alunos, enquanto sujeitos do Proeja, apareçam com uma presença mais significativa. Por todas estas lacunas, reiteramos o que já fora identificado no início deste artigo no que concerne a legitimidade e necessidade premente de novos programas de pós-graduação ser constituídos e possam já de início reconhecer a importância de pesquisas que sigam se perguntando sobre a integração entre EJA e educação profissional.

Finalizando esta proposta de reflexão acerca da necessidade das pesquisas sobre Proeja, no âmbito dos programas de pós-graduação, é fundamental que se considere ainda que a problemática que envolve a entrada dos alunos trabalhadores pobres nos institutos federais, não se circunscreve ao campo da pesquisa, mas deve ser assumido enquanto prioridade também no que concerne às ações de ensino e de extensão. Por este motivo, as reflexões aqui apresentadas cabem numa proposta de formação pedagógica dos

professores desta instituição, que a partir dos resultados das pesquisas precisam retomar internamente o debate sobre quem são os sujeitos da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, como se organiza pedagógica e metodologicamente a instituição para atuar com estes sujeitos e como a instituição precisa se organizar também do ponto de vista administrativo para garantir-lhes uma educação de qualidade.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil; OLIVEIRA, Edna Castro de. Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos. In.: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 73-89, nov. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 de setembro de 2011.

_____. _____. **Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 de setembro de 2011.

_____. _____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 de setembro de 2011.

_____. _____. **Emenda Constitucional nº 59 de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 15 de setembro de 2011.

_____. _____. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 29 de julho de 2011.

_____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em 15 de setembro de 2011.

_____. _____. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 15 de setembro de 2011.

_____. _____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm . Acesso em: 13 de setembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia)**.

Brasília:MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009.

_____. _____. **Portaria nº 1.322 de 21 de setembro de 2011**, que aprova a resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica para o exercício de 2012.

_____. _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 03/2006**. Institui o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Proeja-Capes/Setec.

_____. _____. Sinopse das Ações do MEC. Edição 2011. Setembro.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2009**. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/brasil_defaultzip_brasil.shtml. Acesso em 15 de setembro de 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito a Educação: direito à igualdade, direito à diferença. In. : **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3: Maquiavel, Notas Sobre o Estado e a Política. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. **Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa**. Trabalho encomendado do GT 18, apresentado na 34ª Reunião Anual da Anped, em Natal, outubro de 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Portugal: Edições 70. 1964. p. 112.

MESZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.

www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

www.forumeja.org.br/pf

CAPÍTULO II

A formação de professores para a educação profissional: revisitando estudos e pesquisas

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Introdução

A. Sobre o texto

Este texto trata de alguns aspectos relacionados à teoria e à prática⁷ no campo da formação de professores para a educação profissional (EP) cuja identificação resulta dos resultados de alguns dos estudos realizados, desde o início da década passada, no campo dessa formação aqui denominada Forprofep. A maioria dos estudos está relacionada às atividades do grupo de pesquisa Forprofet⁸ do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Os estudos contaram com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou deste órgão juntamente com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), e vêm sendo divulgados em eventos e publicações⁹.

Tem-se o objetivo de apresentar uma visão sintética das conclusões desses trabalhos, de forma a enriquecer a reflexão e o debate, visando contribuir para a construção de projetos político-pedagógicos de Forprofep comprometidos com a qualidade social do trabalho docente, numa formação social dominante e predominantemente capitalista, como a brasileira. Entende-se que o texto é apenas uma hipótese de trabalho, não se desconhecendo que as opções tomadas implicam, pelo seu tratamento, o aprofundamento de certas questões, mas implicam, necessariamente, a ausência do tratamento de aspectos significativos da Forprofep ou apenas o *tangenciamento* de outros.

No entanto, registre-se, de início, que o pano de fundo que norteia o conteúdo deste texto é a luta por processos formativos mediadores das

⁷ Abraça-se a posição da filosofia da práxis pela qual a relação dialética entre teoria e prática pressupõe a autonomia e a dependência simultâneas e recíprocas entre os dois termos. Assim, segundo Vásquez (1986), a teoria depende da prática que é, para aquela, fonte e finalidade. A prática é fonte da teoria ampliando-lhe, “com suas exigências o horizonte de problemas e soluções da teoria” (p.233). Ao lado disso, a teoria tem a prática por finalidade enquanto aquela antecipa, de forma ideal, a prática que não existe. Por outro lado, a prática “não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos” (p. 240) e estes possuem uma autonomia relativa pois não dependem totalmente da prática. É importante explicitar essa posição, visto defender-se que o conhecimento sistematizado é um contributo importante para a docência na educação profissional; essa formação não se materializaria de forma emancipatória apenas pelo exercício repetitivo da experiência. Além disso, a prática na área não se confunde com a teoria ou é uma mera expressão desta. Para ampliar essa discussão no âmbito de uma proposta didático-pedagógica, ver Oliveira (2002).

⁸ Os estudos iniciais do grupo se referiram particularmente à Formação de Professores para o Ensino Técnico, razão porquê o nome do grupo ficou consagrado como Forprofet e não Forprofep.

⁹ Ver, por exemplo: Oliveira 2005, 2008, 2009, 2011b), Oliveira & Burnier (2012), Oliveira et.al. (2008), Gariglio et. al. (2011), de onde foram extraídos excertos para a construção do presente texto.

relações entre trabalho e educação, em uma perspectiva emancipatória, relacionada à educabilidade dos que vivem do trabalho. Isso implica projetos de Forprofep para a formação de um professor trabalhador-cidadão crítico, competente e solidário na construção de projetos de desenvolvimento em que se busca a superação das desigualdades e da dominação econômica e político-social, o desenvolvimento sustentável e a superação das contradições do par categorial exclusão-inclusão¹⁰.

Após a retomada da explicitação do significado de alguns termos, segue-se a identificação de algumas categorias gerais do campo da Forprofep, assim formuladas: a relevância e a necessidade lógico-histórica de se cuidar da Forprofep no país; o diálogo incipiente entre o campo consolidado da formação de professores em geral e o subcampo emergente da Forprofep; a manifestação de aspectos da cultura do campo da Forprofep no discurso dos sujeitos da EP; a expressão da dualidade estrutural da formação social brasileira na regulamentação da Forprofep e as disputas nas concepções e propostas teórico-práticas nesse campo; O caráter histórico-político e pragmático da oferta da Forprofep na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Brasil.

B. Algumas concepções

Conforme se vem afirmando nos estudos mencionados, no tratamento do tema da formação de professores para a educação profissional, uma necessidade que se coloca é a do entendimento dos termos que o constituem. Isso não por conta daquilo que é considerado por muitos como questão apenas de uso polissêmico, mas, sobretudo, pelo fato de que as disputas semânticas não são abstraídas das relações sociais, o que urge compreender para o entendimento crítico do tema.

Aqui, também se aplicam as afirmações de Frigotto (2009) quando, na discussão da polissemia da categoria trabalho, afirma que esta tem suas “variações de sentido marcadas pelo desenvolvimento histórico-cultural, por valores, tradições, por concepções ideológicas e disputas sociais” (p.178).

É nesse sentido que, no caso brasileiro, entende-se a introdução da expressão *educação profissional* no Artigo 39 da Lei n. 9.394/96 (Brasil 2005) – LDB – que explicita: “A educação profissional, integrada às diferentes formas

¹⁰ Ver estudo de Kuenzer (2008, 2010b) sobre a questão, em que se discutem os processos estreitamente relacionados de exclusão incluyente e inclusão excluyente. Em síntese, no estágio atual de acumulação capitalista, na exclusão incluyente, o desemprego estrutural exclui do mercado de trabalho alta porcentagem da população ativa a qual, no entanto, é incluída, por exemplo, pelo trabalho informal. Por outro lado, o sistema educacional inclui, mas de forma excluyente, porquanto precária, na escolarização básica (para dizer apenas desta), grande parte de jovens e adultos. No entanto eles não contam com ensino de qualidade suficiente para dominarem o conhecimento, que lhes possibilite a inserção econômica e político-social crítica e criativa. Daí a inclusão excluyente.

de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

A expressão *educação profissional*, presente na LDB, teria sido fruto das disputas na área, em torno dos objetivos do ensino médio. Nestas, conforme Saviani (1989, 2003), Garcia & Lima Filho (2004), entre outros, encontra-se, também, o debate em torno da concepção de educação tecnológica.

Promulgada a LDB, o Decreto n. 2.208/97 (Brasil 1997), que regulamentava os artigos da Lei relativos à EP, operacionaliza e consolida o termo em pauta. O Decreto define uma estrutura própria para a EP que passa a se organizar em: básica, técnica e tecnológica, implicando, neste último caso, os cursos superiores de tecnologia. Dessa forma, o decreto favorece também a consolidação do termo *educação tecnológica* referido a um nível de escolarização: o nível superior, na área da EP, no Brasil.

Neste último caso, de um lado, opera-se uma redução sobre o significado político-pedagógico de *educação tecnológica*, e, de outro, retoma-se o significado desse termo, em suas origens, no Brasil. Nestas, ele está ligado à denominação de instituições que, no início da década de 70, se organizaram para a oferta dos cursos superiores de tecnologia.

O Decreto n. 5.154/04 (Brasil 2004), que revogou o 2.208, e a Lei n. 11.741/08 (Brasil 2008a), que altera os artigos da LDB relativos à EP, redefinindo-lhe os cursos em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, não superam essas condições.

Desse modo, em instituições da mencionada Rede Federal, é comum o uso da expressão *formação de professores para a educação profissional e tecnológica* (EPT) para significar essa formação para os níveis médio (cursos técnicos) e superior (cursos superiores de tecnologia). A esse propósito, ao se referir à formação de professores para a EP, Kuenzer (2010) registra a não homogeneidade das políticas na área. As exigências da docência no nível superior da EP – o nível tecnológico – incluem qualificação na pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Isso por que, pela própria LDB, para se lecionar no nível da educação superior, há essa exigência.

Reiterando as afirmações da autora, no âmbito da EPTNM ou dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, não há essa exigência, e nem mesmo a exigência da licenciatura, quando se trata das disciplinas técnicas, no primeiro caso, ou de qualquer disciplina no segundo caso.

Importa registrar que este texto trata particularmente da formação de professores para a EPTNM, no entanto parte-se da defesa de que a formação de professores para a Forprofep, em geral, tenha, como pano de fundo, o compromisso com a formação tecnológica ou integral. Esta tem, entre seus princípios, conforme Oliveira (2000b, 2005): o não equacionamento da educação nos limites da modernização econômica, dos interesses empresariais e dos imperativos do mercado de trabalho; o trabalho como princípio educativo, o fortalecimento das relações entre cultura, trabalho, ciência, técnica e tecnologia; e a integração entre formação geral e formação específica, comprometida com a educabilidade dos que vivem do trabalho.

As considerações anteriores levam à reflexão sobre o estágio e o contexto de realização de estudos e pesquisas sobre a Forprofep, tendo em vista a sua articulação de forma virtuosa com a prática e os marcos regulatórios na área, na construção de projetos de Forprofep que tenham o compromisso aqui expresso.

A relevância e a necessidade lógico-histórica de se cuidar da Forprofep no Brasil

Os estudos sobre o tema da Forprofep, no Brasil, bem como a organização dos educadores em torno de debates e ações a respeito vêm se desenvolvendo de forma mais ou menos ampla e profunda, em função de momentos especiais em que essa modalidade de EP é posta em destaque.

Tendo como foco o período a partir da década de 2000 até o presente, estudos e discussões específicas sobre a Forprofep assumiram forma mais sistemática e contínua, a partir do primeiro mandato do Presidente Lula, no contexto da redefinição de políticas para a área da EP. No entanto, desde então, em menor ou maior grau de intensidade, saem das agendas prioritárias de definição das políticas públicas ou nelas retornam. E isso numa condição de um contínuo postergar de definições de políticas e ações, nesse campo, que ultrapassem o caráter emergencial, cujos prazos, prescritos como sendo de validade definida, não são de fato considerados, porquanto são sempre expirados. Exemplifica essa situação a vigência, até o presente, da Res. n. 02/97 (Brasil/CNE 1997). A resolução estabelecia um prazo de cinco anos para a avaliação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), daquilo que ela dispõe, mas isso não ocorreu efetivamente.

Nesse contexto, vários fatores evidenciam a relevância e a necessidade de se cuidar da Forprofep, entre os quais se destacam: a atual complexidade do mundo do trabalho com o regime de acumulação flexível, a polarização das competências e suas relações com os novos requisitos de formação profissional; os vários planos e programas governamentais em curso na área

da EP, entre os quais o Programa Nacional de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (Proeja); a complexidade do exercício da docência na área da EP, que conta com uma variedade de instituições formadoras, múltiplas trajetórias dos sujeitos da área (professores, alunos, gestores), variadas situações de trabalho, implicando, não raro, a docência precarizada.

Destaque também se dá à viabilização do ensino médio integrado¹¹ a partir do Decreto n. 5.154/04 (Brasil 2004a) que revogou o Decreto 2.208/97 (Brasil 1997) que extinguiu essa modalidade de EP. De fato, a retomada da possibilidade real do ensino técnico, integrado ao médio da educação básica, por aquele decreto, implicou uma necessidade nas exigências postas aos sujeitos da área: o de se capacitarem para desenvolver o novo currículo integrado.

Ao lado disso, os Planos de expansão 1 e 2 do Governo Brasileiro relativo à mencionada Rede Federal, para 2005-2010, envolveu uma ampliação, nesse período, de quase 300.000 matrículas na EP e, junto a isso, mais de 11.000 novos cargos efetivos de professor. Situação semelhante ocorre com o Plano de expansão 3, previsto a partir de 2011, que também envolve ampliação expressiva de matrículas na EP, implicando a necessidade de novos cargos efetivos de professor na área. Obviamente, essa situação é um fator não desprezível na importância da formação de professores para ocuparem esses novos cargos.

Urge lembrar ainda, o papel do Decreto n. 6.095/07 (Brasil 2007) e da Lei n. 11.892/08 (Brasil 2008b), relativos à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir das Escolas Agrotécnicas, de algumas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e da maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Isso por que esses dispositivos ampliam a autonomia dessas instituições pertencentes à Rede Federal, no âmbito da oferta da formação de professores. Essa condição mobiliza os sujeitos da Rede no sentido de estudos, debates e construção de ações e projetos de formação consoantes com as características das suas instituições públicas federais e do amplo conjunto de ações, projetos e programas na EP¹², incluídos o ensino médio integrado e o Proeja, pelo qual são chamados a se responsabilizar.

¹¹ O ensino médio integrado tem sido objeto de vários estudos, entre os quais, cumpre mencionar o livro organizado por Frigotto, G., Ciavatta, M., Ramos, M. (2005), e o texto de Ramos (2011), pelo seu caráter de exposição clara e precisa dos fundamentos e fatores que informaram a sua definição e da sua caracterização. Esta implica uma concepção diferenciada, por exemplo, daquela de ensino médio profissionalizante, anterior à LDB atual, a partir da justaposição de parte propedêutica com uma dada habilitação profissional. Diferencia-se também da abordagem que integra matérias de formação geral com as de formação técnica, nos limites de uma concepção estreita de interdisciplinaridade curricular, destituída de reflexão sobre aspectos históricos e teleológicos que a permeariam.

¹² Sobre programas nacionais na área da EP ver Kuenzer (2010b) e Machado (2011).

As características expostas demandam a formação de um grande contingente de professores na área da EP, sob pena até mesmo de se comprometer a sustentabilidade dessas políticas e práticas na EP.

Ficam evidentes a relevância e a necessidade lógico-histórica de se cuidar da Forprofep, incluindo o fortalecimento da construção de conhecimentos no campo, de forma a informar a construção e a materialização de projetos com grau de excelência compatível com a formação de qualidade social dos trabalhadores da educação profissional. Essa construção conta com a possibilidade de um diálogo profícuo com o campo da formação de professores em geral. No entanto, esse diálogo tem sido bem incipiente, conforme se verifica a seguir.

O diálogo incipiente entre o campo consolidado da formação de professores em geral e o subcampo emergente da Forprofep

Para o entendimento do diálogo entre a Forprofep e o campo da formação de professores em geral, em primeiro lugar, há que se retomarem aspectos da construção desse campo, no Brasil. O campo da formação de professores manifesta sua institucionalização, de forma contundente, nos dois *Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe)*, da 2ª metade da década passada, quando os agentes do campo consolidam sua legitimação expressiva na área educacional. Conforme Oliveira (2000), pode-se dizer que o VIII e o IX *Endipes*, em 1996 e 1998, respectivamente, foram verdadeiros encontros sobre formação de professores, pelo predomínio desse campo nas atividades dos eventos. No entanto, o campo em pauta não se ocupa, a rigor, da Forprofep, desde aquela década, quer nos eventos, quer nos produtos – livros, artigos, pesquisas, etc. – que objetivam o seu capital cultural, na expressão de Bourdieu (1980, 2004).

Nesse contexto, no I *Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores* no Brasil, promovido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em julho de 2006, dos 71 grupos participantes, apenas um desenvolvia pesquisas ligadas à Educação Profissional: o grupo vinculado ao Mestrado em Educação Tecnológica do Cefet-MG. No II *Simpósio*, em março de 2011, constatou-se, novamente, a permanência desse único grupo de pesquisa no país.

Tudo isso mostra que persiste a situação encontrada em dois amplos *estudos da arte* sobre o campo da formação de professores envolvendo as duas últimas décadas até 2006 (André et. al. 1999; Brezinski 2006). Neles, registra-se a escassez de trabalhos sobre o tema da Forprofep.

Apesar do exposto, nos últimos anos, pode-se dizer que os sujeitos da área da EP, no Brasil, têm buscado construir a institucionalização e objetivação do subcampo emergente da Forprofep, em relação ao campo da formação de professores em geral, muito na direção de favorecer a qualidade social na EP e a legitimidade acadêmico-profissional dos professores dessa área.

Isso fica evidente em ações e eventos levados a termo na década passada, sobretudo em sua segunda metade, por iniciativa da área da EP. Lembre-se que parte dessas ações e eventos envolveu também sujeitos ligados diretamente à formação de professores em geral, numa visível intenção de estabelecimento de diálogo entre os campos mencionados. Essa intenção fica evidente por parte, também, do campo da formação de professores em geral, quando, por exemplo, no *X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, realizado pela Unesp, em 2009, inclui-se um Seminário sobre a Forprofep (Oliveira 2011b).

Sobre aquelas ações e eventos mencionados e que reforçam o reconhecimento da Forprofep como subcampo particular de saberes e práticas, pela importância que assumem na história recente da Forprofep no país, convém referenciar, no corpo deste texto, os que se seguem:

- encontros e Seminários promovidos por Instituições da Rede Federal, desde 2006, como o *I Seminário Nacional sobre Formação de Professores para o Ensino Técnico*, no CEFET-MG, em meados de 2006 e o *Seminário Nacional das Licenciaturas nos Institutos Federais* (Senalif), organizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, em 2010;
- o *VIII Simpósio Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica*, realizado em Brasília, em setembro de 2006, e organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cujos trabalhos foram publicados em 2008 (INEP, 2008);
- a *Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica* e a *I Jornada Nacional da produção científica* na área, realizadas em Brasília, em novembro de 2006, Nos dois eventos, um dos temas ou eixos foi a Forprofep;
- a constituição do *Grupo de Trabalho Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica*, como fruto do Simpósio de 2006 e cujos trabalhos ocorreram em 2007;
- o lançamento da *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica* pela Setec, em 2008. No primeiro número, são divulgados

dois estudos sobre a formação de professores na área, (Moura 2008a, Machado 2008a), sendo que o de Moura foi apresentado no Simpósio de 2006 (Moura, 2008b).

- o *Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica*, em Brasília, 2009, no qual um dos debates temáticos sobre a *Formação de trabalhadores da EPT* envolveu o tratamento da formação de professores.

A todos esses eventos e ações, somam-se publicações na área que abordam a Forprofep, entre as quais cumpre destacar, mais recentemente, os textos de Kuenzer (2010a)¹³ e Machado (2011)¹⁴.

Outro aspecto das relações entre a formação de professores em geral e essa formação na área da EP encontra-se nas diferenças e disputas de posições político-ideológicas, manifestas, por exemplo, no privilégio diferenciado de conceitos e categorias no tratamento da formação docente e na defesa do *lócus* dessa formação.

Uma primeira consideração importante é o fato de que, conforme Oliveira (2009, 2011b), no caso da formação de professores em geral, há o predomínio das discussões sobre o professor reflexivo, com fundamentação em vários estudos, entre os quais se destacam os de Schon, Nóvoa, Pérez Gomez e Zeichner (Nóvoa 1992, 2000; Schon, 1983). Essa tendência já aparece na 1ª metade da década de 1990, conforme evidenciam análises de Oliveira (2000b), amplia-se na segunda metade dessa década, segundo estudo de Pimenta (2000), e permanecem por toda a última década. Junto a isto, pode-se afirmar que a defesa da *pesquisa como princípio educativo* e a discussão dos saberes docentes também aparecem norteando o tratamento da formação de professores, neste último caso, tendo por referência, via de regra, os estudos de Tardif (Tardif et. al. 1991, Tardif, 2002).

Paralelamente, pela especificidade da área da EP em termos do seu papel mediador nas relações trabalho e educação, o campo da Forprofep é permeado por discussões teleológicas e pelas concepções da categoria trabalho, de trabalho como princípio educativo e de ensino e currículo integrado, com fundamentação no materialismo histórico-dialético. Aqui se enfatiza a existência de projetos diferenciados de educação, e, portanto, o reconhecimento de que o campo da formação de professores é *um campo de disputa*, conforme discute Kuenzer (2011). Segundo a autora: (...) se no capitalismo há projetos educativos antagônicos, no bojo das relações sociais e produtivas não há um projeto único, ou neutro, de formação de professores,

¹³ Ver também o texto de Kuenzer (2011) que se refere à formação de professores para o ensino médio.

¹⁴ No decorrer deste texto, fez-se questão de referenciar vários dos trabalhos publicados na área, não apenas com o objetivo de auxiliar o entendimento de ideias aqui tratadas, mas também com o objetivo de evidenciar a existência de produção significativa relacionada à Forprofep e contribuir para o seu conhecimento. Registre-se que muito dessa produção ainda não é de domínio no *chão da escola* das instituições da Rede Federal, que conta com uma expressiva oferta educacional pública na EP.

independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação que esteja sendo analisado. (Kuenzer 2011, p.669).

Junto ao exposto, ocorrem debates sobre a questão do *lócus* da formação de professores, mas o entendimento mais compreensivo da matéria demanda a análise de características oferta da formação de professores na Rede Federal, que será abordada no último tópico deste texto.

Como conclusão, numa situação de confluências e divergências, que não são destituídas de posições sobre a matéria, portanto não são neutras, levanta-se a hipótese de que a construção de um diálogo desejável, porquanto considerado profícuo, entre os sujeitos da formação de professores em geral e os sujeitos da Forprofep tem um caminho razoável a percorrer.

O referido diálogo não poderá deixar de incluir o conjunto dos sujeitos do campo da Forprofep em seu trabalho no *chão da escola*, nas suas condições reais de materialização, perspectivando a sua transformação. Cabe aqui as palavras de Nóvoa (2009), para quem a formação de professores “(...) deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a participação profissional no espaço público da educação”. (Nóvoa, 2009, p.42). E também, conforme Labaree (1992 apud Nóvoa, 2009, p. 15), um alerta pelo qual: “[...] os discursos sobre a profissionalização dos professores tendem a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas (formadores de professores, investigadores etc.) mais do que a promover a condição e o estatuto dos próprios professores”.

Nesse sentido, é importante registrar o que pensam os sujeitos que trabalham diretamente em instituições de EP.

A manifestação de aspectos da cultura do campo da Forprofep no discurso de sujeitos da EP

A característica da Forprofep expressa no título deste tópico pode ser constatada nos excertos a seguir, extraídos de depoimentos, coletados em 2007, de dez¹⁵ dos 36 entrevistados em pesquisa realizada sobre a Forprofep envolvendo sujeitos que lecionavam no ensino técnico e/ou que eram coordenadores, professores ou alunos de cursos de licenciatura ou programas de formação pedagógica de docentes da EP, ofertados por instituições de EP em cinco Estados do Brasil. Buscou-se contemplar nessa exposição, conteúdos recorrentes nas falas dos sujeitos. Sobre os professores, seus saberes e sua formação. Assim, os entrevistados consideram:

¹⁵ Alguns dos excertos foram extraídos de um mesmo sujeito, embora sobre temas diferentes. Retirou-se dos depoimentos a identificação dos sujeitos, tal como foi acordado na realização das entrevistas.

- O que eu conheço de professores na área de ensino técnico, é que, normalmente, são um engenheiro, um biólogo (...) que não têm formação nenhuma na área de Ciências Humanas, pedagógicas, principalmente, e, de repente, vira professor. (...) Nunca nos foi exigida a formação pedagógica.
- Hoje, numa sociedade capitalista, tudo que a gente faz, olha o custo-benefício. Infelizmente, a gente olha o mercado e o custo-benefício. Se eu vou fazer um investimento numa área, eu quero ver o retorno disso para mim. Então, hoje é muito difícil você encontrar um professor que vai fazer um investimento (...) quando o Estado paga o professor do ensino técnico aqui, num início de carreira com dezoito aulas, quatrocentos e oitenta reais, e paga o pessoal da limpeza da escola seiscentos reais por mês líquido.
- Essa área minha é de uma especificidade incrível, você não encontra curso em lugar nenhum. Então para que eu possa dar um curso que preencha mesmo, foi necessário que eu fizesse alguns cursos na área, por exemplo, de gases, utilização de gases, eu tive que fazer.
- Uma das coisas principais, que acho, é estar sempre vinculado à indústria, porque a partir de lá que ele vai, talvez, trazer grandes conhecimentos para repassar para as futuras pessoas que pretendem ingressar na indústria.
- Primeiro que ele tenha formação técnica, que tenha uma bagagem técnica, teórica, e é importante que ele tenha uma bagagem prática. Por exemplo, eu vou ser um mecânico de automóveis, eu vou dar aula sobre manutenção de veículos, eu tenho que saber consertar um carro (...). É ele ter feito aquilo que ele está ensinando a fazer.
- (...) se ele fez o curso técnico e sabe aplicar bem o aprendizado dele, ele fez uma boa formação, ele sabe instruir bem, sabe ensinar (...) Primeiro procurar saber o que você vai ensinar e depois a vontade de ensinar.
- Acho que a formação inicial é o bacharelado em alguma área correspondente à área específica em que a pessoa vai trabalhar, ligada ao curso técnico.
- Acho que a habilitação do professor tinha que ser específica. Por exemplo, eu sou engenheiro eletricitista, quais as disciplinas do meu currículo existem lá no ensino técnico? Então eu estaria habilitado para dar essas disciplinas.

- O engenheiro que frequenta um curso desses é estranho demais. Porque a gente está sempre fazendo uma conta, calculando (...) e chega num curso na área pedagógica é conversa, conversa...
- (...) que fosse um curso de poucas horas (...) dentro dessas áreas, dentro da área de Psicologia, Filosofia, Pedagogia.
- É muito difícil falar de educação, de pedagogia, porque a gente não tem como sair muito fora de certa linha não. Bom, mas acredito que a gente tinha que ter mais qualificação na área de psicologia do aluno, entendeu? Alguma coisa assim.
- Para você ensinar alguma coisa ensinar, realmente, o professor precisa utilizar os recursos audiovisuais direito. Não é só falar assim, assim, e assim, e fazer de forma errada.
- Seria aquele esquema de ensinar como ele vai utilizar os recursos e usar o que ele sabe na sala de aula, porque a sala de aula é muito complicada, por exemplo, cada dia é um dia diferente; numa turma, cada dia é uma experiência diferente. (...) Não tem esse negocio de tudo igual, é difícil falar que é igual. É uma eterna aprendizagem para a gente também.
- Eu acho que a problemática social e política deve ser discutida sempre e frequentemente em função da dinâmica do quadro social e do quadro político. E também alguma coisa relativa à técnica pedagógica.
- Eu acho que o professor do ensino técnico tem que ter a sua formação específica e a continuada. (...) Seria uma reciclagem, seria atualização constante. Ele não para ou ele fica para trás. A técnica ou a tecnologia hoje é uma coisa assombrosa, mudam da noite para o dia.

Pelos excertos, verifica-se que, na prática, o trabalho da docência na EP é marcado pela não exigência de cursos para o magistério. Por sua vez, quando mencionados, eles são qualificados de formação pedagógica, entendida, diga-se de passagem, como sobreposta à formação em uma área específica. Não se faz menção a cursos de licenciatura com integralidade própria. Os sujeitos apontam também aspectos do trabalho precário da docência na área e ausência de ofertas de cursos ligados ao seu trabalho.

A fonte dos saberes docentes encontrar-se-ia na prática profissional no mercado de trabalho e na formação específica em curso técnico ou superior relacionado ao que se vai ensinar. Assim, reconhece-se, visivelmente, a especificidade das áreas técnicas, como detentoras de um saber próprio, mas não se reconhece a especificidade da área do magistério. Dentro disso, a

formação para a docência, no que ela teria de pedagógico, é entendida como cursos breves sobre conteúdos específicos ligados, por exemplo, à “psicologia do aluno” e recursos didáticos como os audiovisuais. Finalmente, Os sujeitos entrevistados valorizam, de forma unânime, a formação continuada, visto o caráter de imprevisto próprio da sala de aula e a necessidade de atualização constante por conta da dinamicidade do *quadro social e político* e do próprio caráter dinâmico das áreas técnicas.

O discurso dos sujeitos da EP pode ser enriquecido quando se analisa a sua prática pedagógica em sala de aula, tal como ocorreu em outro estudo, concluído em 2011. Neste último, além de entrevistas, foram realizadas observações de aulas, incluídas aulas práticas de laboratório. A pesquisa envolveu cursos técnicos de nível médio e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores em instituições das redes de ensino federal e privada, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e de uma Organização Não Governamental, na cidade de Belo Horizonte.

Pelo constatado, os “novos” sujeitos confirmam a centralidade da experiência do “chão de fábrica” como fonte dos saberes da docência na EP. No entanto, acrescentam a essa experiência saberes de ordem pessoal e da história de vida, constituídos em ambientes diversos de socialização. Além disso, reforçam que o domínio do conhecimento tecnológico e a constante atualização por parte dos que lecionam na EP é importante para a validação da sua competência profissional pelos alunos.

Pelas observações também se constata que, da parte dos docentes, a super valorização da importância da experiência laboral na docência na EP relaciona-se a uma prática rotineira, efetivada pelos recursos da imitação e demonstração e muito ligada à concepção reduzida de que professor é aquele que leciona um dado conteúdo ou ensina “um como fazer” para uma dada turma de alunos. Por outro lado, as práticas pedagógicas em que os alunos se envolvem na discussão e descoberta de conhecimentos, relacionam-se a concepções docentes relativas à importância de uma formação mais ampla, integrada e integral, na perspectiva de conceitos científicos, leitura crítica do mundo e dos conteúdos culturais das áreas da educação e das áreas de conteúdo com as quais se trabalha. Essas concepções têm uma relação estreita com as condições de formação dos docentes: com ou sem formação específica para o magistério. Em resumo, o que se observa é o fato de que a licenciatura traz, sim, contribuição expressiva em termos da formação tecnológica dos alunos, nos cursos técnicos.

Finalmente, fica claro que as concepções dos sujeitos variam também segundo a as disciplinas que lecionam e a instituição de ensino em que trabalham. Junto a isso, os contratos de trabalho temporários e precários dos sujeitos que lecionam nos cursos de formação inicial e continuada de

trabalhadores, sobretudo para aqueles que não têm formação acadêmica de nível superior, trazem insatisfações que interferem no trabalho em sala de aula. Isto é enfatizado, na expressão de um dos sujeitos: “Sou professor, como qualquer outro”!.

As concepções dominantes apresentadas integram-se plenamente às posições também dominantes na regulamentação da Forprofep. No entanto estas e aquelas não formam blocos homogêneos e ainda concorrem com outras posições predominantemente de resistência àquelas condições de precariedade da formação e do trabalho docentes na EP, como se verá nos próximos tópicos.

A expressão da dualidade estrutural da formação social brasileira na regulamentação da Forprofep e as disputas nas concepções e propostas teórico-práticas nesse campo

A despeito da profusão de documentos legais sobre a educação profissional, no Brasil, desde suas origens, a preocupação com a sistematização da formação de seus professores, em âmbito nacional, só vai se manifestar a partir da década de 1940. A partir daí, definem-se dispositivos específicos para os então diferentes sub-ramos (agrícola, comercial, industrial e outros) do ensino técnico, ligados aos diferentes setores da economia, e em atendimento a necessidades imediatas de demanda de professores para esse ensino, em cada um desses setores.

Pouco a pouco, vai se consagrando a distinção entre os professores das disciplinas técnicas e os demais e, nesse sentido, apesar de diferenças, todos os dispositivos legais a respeito reforçam a suposta legitimidade da existência de dois percursos distintos de formação docente: o acadêmico e o técnico, este de menor valia. Como, pelas políticas da área, a formação do professor para o ensino técnico pode ser organizada em cursos regulares ou emergenciais, ela passa a ser marcada pelo caráter emergencial além do caráter especial.

Do ponto de vista curricular, propriamente dito, a formação do professor em pauta vem sendo marcada por flexibilidade ligada a alternativas diferenciadas, considerando-se momentos diferentes da trajetória histórica da formação ou um mesmo momento histórico¹⁶. Em ambos os casos, tem prevalecido, via de regra, a(s) alternativa(s) aligeiradas e com grau de exigência mais precário¹⁷.

16 Para uma ampla revisão histórica da regulamentação da Forprofep, ver Machado (2008a, 2008 b, 2011).

17 Desde o início deste ano, encontra-se no CNE projeto de parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Forprofep. A votação do parecer prevista para março continua sendo adiada. A proposta tem por base resultados do estudo realizado pelo Grupo de trabalho constituído após o Simpósio de 2007, mencionados neste texto. Àquela época, a promessa era de regulamentação também imediata, mas que nunca se concretizou. Registre-se que, embora tenha participado do GT, a

A flexibilidade mencionada relaciona-se ainda à falta de integralidade própria. Dessa forma, com base na legislação da matéria, desde a década de 70, encontram-se alternativas sistematizadas de formação do professor para o ensino técnico, envolvendo o acréscimo da denominada formação pedagógica à formação profissional em nível superior ou técnico, na área relacionada à disciplina que um já dado profissional deseja se habilitar.

Finalmente, quanto à concepção da função docente, o professor da EP é, não raro, concedido como um profissional de outra área e que nela também leciona. Há uma tradição na própria área no sentido de considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que leciona. Urge lembrar a omissão da LDB a propósito do tema, ficando a formação do professor da EP carente de regulamentação nesse dispositivo legal.

Como síntese, concluiu-se que a Forprofep vem sendo tratada no Brasil como algo “especial” porquanto diferente em relação às políticas gerais de formação do professor. Além disso, ela vem marcada “pelo caráter emergencial”, sem integralidade própria, carecendo de marco regulatório, materializada por propostas aligeiradas, sinalizando uma política de falta de formação. Tudo isso é acompanhado da falta de reconhecimento de um saber sistematizado próprio da docência na área a ser exercida por um profissional próprio: o professor.

Isso estaria indicando menos a identidade particular da Forprofep, valorizada e assumida como importante de ser considerada nas políticas e práticas correspondentes do que o fato de essa formação não se revestir de unidade em relação às políticas gerais de formação do professor, no país. Manifesta, assim, de forma transparente, a real desvalorização da Forprofep e a realidade da dualidade estrutural da formação social brasileira, dominante e predominantemente capitalista, tal como se manifesta na EP. Essa situação implica trajetórias diferentes de formação, hierarquizadas, de qualidades distintas, para clientela diversificada, manifestando, ainda, a estreita relação entre a educação e a organização do processo de trabalho na formação social brasileira.

As características da regulamentação da Forprofep apresentadas são suficientemente fortes na história da área no sentido da construção de uma cultura que tanto mais reforça a construção de projetos precários de formação quanto menos se desvincula do seu caráter emergencial, da sua falta de

autora deste texto considera que das alternativas apresentadas, a docência integrada com cursos superiores de Graduação Tecnológica ou Bacharelado contempla a concepção da Forprofep como uma formação com integralidade própria e com condições de atender mais plenamente às características aqui definidas para essa formação. As demais alternativas cumpriram, à época em que foram indicadas, o papel de alternativas de superação possível de condições objetivas da área. Entre estas, foi constatado o grande contingente de sujeitos atuando na docência da EP, em diferentes instituições e em diferentes regiões do país, sem qualquer formação específica. Ver, a propósito, Machado(2008a) e Kuenzer (2010 a).

integralidade, da formação aligeirada e da desvalorização do professor. Neste último caso, ela é influenciada pela falta de reconhecimento social dos professores da EP e de um entendimento reduzido sobre o sentido da docência por parte desses próprios sujeitos.

No entanto, a regulamentação da Forprofep não ocorre mecanicamente como expressão de interesses homogêneos. Ela envolve um jogo de forças e interesses diversos e distintos, expressando, no país, contradições históricas, porquanto orgânicas às propriedades da formação social brasileira de relações entre classes.

É nesse contexto que se constroem diferentes projetos formativos que encontram respaldo na *flexibilidade* dos marcos regulatórios. Muitas vezes são projetos em disputa que evidenciam a existência de concepções contrastantes de Forprofep. Conforme Oliveira (2005), elas se distinguem pela ênfase na afirmação ou negação de políticas e práticas produtivistas na EP regulada pelas regras do mercado e da desqualificação do saber dos professores em geral e dos professores da EP, em particular. Junto a isso, acolhem ou rejeitam, em maior ou menor grau, entre outras, as seguintes características na Forprofep:

- sólida formação em caráter regular, na licenciatura, em detrimento da improvisação e do privilégio da certificação;
- fortalecimento da formação inicial em relação à formação continuada, e crítica a esta última, quando conduzida de forma assistemática e sem garantia de financiamento público;
- valorização da carreira docente e rejeição à falta de profissionalização do professor;
- reconhecimento da especificidade da formação docente para a EP.

Na defesa dessas características, encontram-se, entre outras, várias instituições da Rede Federal que vêm enfrentando o desafio de materialização de projetos de Forprofep que não submetem a EP ao modelo de formação do trabalhador produtivo, tecnicamente alfabetizado, nos limites do uso do aparato tecnológico. Nessa direção, a rede vem se posicionando com expressividade no cenário nacional pela defesa de uma educação profissional, científica e tecnológica, não meramente técnica, e comprometida com uma formação omnilateral dos seus sujeitos. No entanto, convém refletir sobre o contexto do trabalho das instituições da Rede no campo da Forprofep.

O caráter histórico-político e pragmático da oferta da Forprofep na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil

As características da oferta da Forprofep na Rede Federal passa pela atuação das instituições da Rede na educação superior, construída no decorrer da sua trajetória histórica. Esta é marcada por uma situação contraditória de ampliação e redução, simultâneas, da autonomia dessas instituições, na qual a oferta da formação de professores cumpre papel central.

A autonomia das instituições em pauta conta com momentos expressivos, ligados aos dois processos de *cefetização*: a dos anos 1970 e início da década de 1990 e a do final da década de 1990. Pela primeira, os Cefets então existentes contam com autonomia para a oferta de licenciatura plena e curta para as disciplinas técnicas dos currículos escolares. Pela segunda, os Cefets podem ministrar cursos de licenciatura para as disciplinas tecnológicas e científicas da educação profissional e do ensino médio. Aqui, evidenciava-se uma dificuldade acerca do que são disciplinas científicas e, mesmo, tecnológicas. De qualquer forma, a opção dos Cefets passa a ser, em expressiva maioria, pela oferta da licenciatura nas denominadas áreas científicas, com privilégio para a área da física.

Uma hipótese é a de que a situação em pauta expressa, segundo Oliveira (2008) e Oliveira e Burnier (2012), de um lado, a intenção dos novos Cefets de consolidar o seu novo grau de autonomia e o seu novo caráter de Instituições Federais de Ensino Superior. De outra, as dificuldades práticas na oferta das licenciaturas nas áreas técnicas, ou, como previsto pela regulamentação correspondente, nas áreas tecnológicas.

É curioso também registrar que, ao discutir questão do que eram disciplinas científicas, o Parecer nº 62/2003, do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma: “as disciplinas tradicionalmente oferecidas no ensino médio, como, por exemplo, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, Química e Biologia se integram ao termo “disciplinas científicas” (Brasil/CNE 2004).

Ao lado disso, o Parecer determina que a “formação de professores junto aos Centros de Educação Tecnológica é direcionada [...] à sua atuação em estabelecimentos de ensino dedicados à educação tecnológica, o que não significa que deva ser a ela restrita” (Brasil/CNE 2004).

E complementa, explicando que, embora não caiba aos Cefets a formação de professores para atuarem fora da educação tecnológica, o egresso dos cursos dessas instituições pode atuar em estabelecimentos de ensino que não sejam de educação tecnológica, uma vez que possuem o grau de licenciado.

No conjunto dessas contradições, o CNE indica um dos diferenciais das licenciaturas nos Cefets, porquanto suas grades curriculares, segundo o Conselho, devem contemplar, além das diretrizes curriculares nacionais para o

ensino fundamental e para o ensino médio, as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio.

Com a transformação quase a totalidade dos Cefets e escolas agrotécnicas em IFs, por força de lei, estes não apenas podem, mas devem ofertar, no mínimo, 20% das suas vagas para a formação de professores. Neste caso, a autonomia para a oferta dessa formação se amplia para toda a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, ao lado da formação para a educação profissional. Isso ocorre junto à outra condição, a de que os Institutos ofertem 50% das vagas na educação profissional técnica de nível médio.

Com base no exposto, os IFs se organizaram e continuam se organizando para iniciarem, num primeiro momento, e ampliarem, a seguir, a formação de professores no quadro de suas ofertas educacionais.

No entanto, conforme se mencionou, os IFs, tal como ocorreu com os antigos Cefets, que lhes deram origem, encontram resistência em relação à sua oferta de formação de professores. Essa resistência ocorre também por parte de alguns dos seus próprios sujeitos, junto aos sujeitos do campo da formação de professores em geral e, particularmente, por parte das universidades.

No primeiro caso, é comum a argumentação de que as instituições em pauta são eminentemente tecnológicas, portanto, a sua oferta na formação de professores não se justificaria, pelo menos nas condições em que é proposta, visto estas minimizarem a possibilidade de oferta do bacharelado e dos cursos superiores de tecnologia.

No segundo, argumenta-se, não sem frequência, que as instituições da Rede Federal, tradicionalmente vinculados ao nível médio de ensino e às áreas técnicas, deixam de contemplar características essenciais para a oferta de excelência na formação de professores. As características apontadas referem-se sobremaneira à vinculação do ensino com a pesquisa e à existência de um órgão ou setor institucional que tenha a educação como área de estudo e de trabalho específico. Esse debate aparece, por exemplo, na mesa sobre a formação de professores na Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, ocorrida em Brasília, em 2006 (Referência). Como, no geral, a relatividade das afirmações sobre as condições das instituições da Rede não é reconhecida, a questão envolve conflitos político-pedagógicos entre os grupos envolvidos.

Estreitamente relacionado às questões abordadas, outro aspecto da oferta de formação de professores na Rede Federal relaciona-se às suas históricas opções de curso, que, conforme já se mencionou, tendem a não privilegiar as denominadas áreas técnicas.

A propósito, convém lembrar que, até 2008, à parte os então Cefets do Maranhão, de Minas Gerais e de Pelotas, além da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – antigo Cefet do Paraná), os demais só ocupavam-se da formação de professores no que tange às áreas não técnicas, com exceção para a Química que é considerada área de formação geral, mas, simultaneamente, área técnica. Neste último caso, já havia a oferta da formação de professores em outros Cefets (do Amazonas, do Piauí, de Campos e no Cefet-Química do Rio). Levantamento feito em 2011 evidencia a manutenção dessa tendência, ou seja, a da oferta da formação de professores preferencialmente nas então denominadas áreas científicas, pelas instituições em pauta, segundo Quadro em anexo.

A análise geral da situação evidencia que ela se deve àquelas questões de ordem histórico-política, mas, também, a questões de ordem meramente prática.

Em primeiro lugar, como já ficou claro, as instituições em pauta e os próprios candidatos a cursos e programas de formação de professores nessas áreas não contam com marcos regulatórios e políticas públicas não emergenciais correspondentes. Além disso, falta clareza sobre o âmbito em que a formação/habilitação do futuro professor irá se construir, isso tendo em vista as dificuldades relativas à variada gama de áreas/habilitações/disciplinas/eixos da educação profissional. A essa falta, acrescentam-se as questões da oferta da Forprofep em suas relações com as demandas societárias. De fato, sempre foi preocupação dos sujeitos da EP a demanda de funções docentes para as disciplinas técnicas da educação profissional até pela ambiguidade relativa à exigência real da própria formação pedagógica dos seus professores. Várias instituições que ofertam a educação profissional, no Brasil, não exigem a formação docente de seus professores das disciplinas técnicas do nível médio e não enfrentam dificuldades legais por isso.

Ainda em relação a questões de oferta, têm-se as dificuldades de recursos humanos e físico-materiais compatíveis com toda a atuação das instituições da Rede, sem os quais não se lhe garante sustentabilidade. A essas se soma o fato de que o público-alvo das licenciaturas, em geral, no Brasil, envolve um grande contingente de jovens, implicando uma pluralidade de modos de ser, como mostra Dayrell (2003). Essa diversidade envolve aspectos sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, relativos às regiões geográficas, entre outros.

No caso particular de muitos programas especiais de formação pedagógica de docentes, seus alunos, quando não são da própria Rede, ingressam nos programas com expectativas ligadas à ampliação das suas alternativas profissionais, no mercado de trabalho, dado, por exemplo, ao

desemprego na sua área de origem. Em todos os casos mencionados, os alunos da formação de professores se preparam para serem profissionais que exercem atividades de docência. No entanto, sabe-se das dificuldades da inserção dos jovens e dos adultos com mais de 40 anos no mercado de trabalho, ao lado das questões acerca da função docente como uma profissão.

Entre os aspectos considerados importantes na profissionalização docente estão as condições de trabalho, carreira e salário do professor. Estas implicam demandas cada vez maiores quanto aos deveres e tarefas a serem assumidos pelos docentes. Tais demandas não vêm acompanhadas de retribuição salarial, trabalhista e mesmo formativa correspondentes. A rigor, no geral e, sobretudo, na área da EP, não há reconhecimento social do trabalho dos professores e, conforme mencionado, a valorização da docência como uma área que tem um saber próprio, até por parte dos próprios professores.

Alia-se a isso aquela concepção sobre as relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico, em que se *absolutiza* a importância do primeiro, permeada por um não reconhecimento da docência na EPT como um campo de conhecimento no qual seus sujeitos necessitam de uma formação própria.

Do ponto de vista epistemológico, as áreas técnicas também não contam com um corpo de estudos razoavelmente amplo e denso que, tendo por objetivos a pesquisa da prática pedagógica dos seus professores e da prática profissional nessas áreas¹⁸, no mercado de trabalho, auxilie o entendimento do ensino nessas áreas e a *pedagogização* do saber a elas correspondente, para efeito do seu ensino-aprendizagem.

Com todas essas condições, a atuação das instituições da Rede na formação de professores manifesta o seu papel na oferta educacional pública nessa área, facultado historicamente pela legislação em vigor, num contexto em que se defende uma formação de qualidade social, o que interessaria também politicamente às suas instituições. No entanto, a atuação da Rede não vem envolvendo a opção pelas áreas técnicas, por fatores entre os quais aquelas dificuldades relativas à oferta e demanda, a fragilidade da regulamentação na área e a falta de um domínio mais amplo e profundo da *epistemologia do trabalho docente* nessas áreas.

Uma última palavra

Retomando-se o objetivo deste texto, tal como formulado no seu início, pretende-se com ele contribuir para a construção de projetos político-pedagógicos de Forprofep comprometidos com a qualidade social do trabalho docente, conscientes das suas limitações no contexto da formação social

¹⁸ Estudos de Kuenzer (2008, 2010b) trazem contribuição expressiva sobre a matéria.

brasileira. Tem-se, neste final, a sensação de que mais do que uma síntese, o texto possibilita uma visão panorâmica de alguns aspectos do campo em pauta. A potencialidade desta visão para a construção daqueles projetos depende, por certo, de se considerá-la, mais uma vez, como uma hipótese de trabalho, cuja validade deverá ser considerada sempre provisória no campo teórico-prático da Forprofep.

Referências:

ANDRÉ, M. et. al. (1999). “Estado da arte da formação de professores no Brasil”. *Educação e Sociedade*, Campinas, nº. 68/especial, pp. 301-309.

BOURDIEU, P. (1980). “Quelques propriétés des champs”, in: ____. *Questions de sociologie*. Paris, Ed de Minuit.

_____. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.

BRASIL (1997). Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, *Diário Oficial da União*, 18 abr. Seção 1.

_____. (2004). Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, 26 jul.. Seção 1.

_____. (2007). *Decreto n. 6.095 de 24 de abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília.

_____. (2005). Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, in: MEC/SETEC. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. Brasília, MEC.

_____. (2008a). Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, 17 jul.

_____. (2008b). *Lei Ordinária n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília.

BRASIL/CNE (2004). Parecer n. 62/2003 de 10 de março de 2003. Consulta relativa ao Decreto 3.462, de 17 de maio de 2000, quanto à aplicação do referido decreto, que trata da autonomia concedida aos Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFET, para ministrarem cursos superiores de formação inicial de professores. Brasília, *Diário Oficial da União*, 26 mai.

_____. (1997). Resolução CEP/CNE n. 02 de 26 de junho. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio. Brasília: *Diário Oficial da União*, 15 de jul. Seção 1.

BRZEZINSKI, I. (2006). *Formação de profissionais da educação (1997 – 2002)*. Brasília: MEC/INEP.

DAYREL, J. (2003). “O jovem como sujeito social”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº. 24, p. 40-52.

FRIGOTTO, G. (2009). “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”. *Revista Brasileira de Educação*, vol.14, nº. 40, pp. 168-194, jan/abril.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (Orgs.). (2005). *Ensino integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, pp.21-56.

GARCIA, N. M. D., LIMA FILHO D. L. (2004). “Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional”. in: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27, Caxambu.

GARÍGLIO, J.A. et. al. (2011). *Os professores da educação profissional e tecnológica: sua formação, seus saberes e práticas profissionais: relatório técnico*. (Relatório para CNPq. Belo Horizonte, CEFET-MG.

INEP (2008). *Formação de professores para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: Inep.

KUENZER, A.Z. (2008). “Formação de professores para educação profissional e tecnológica”, in: INEP. *Formação de Professores para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: Inep, pp. 19-40.

_____. (2010a). “Formação de professores para educação profissional e tecnológica” in: Dalben, A.I.L.F. et.al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 497-518.

_____. (2011). “A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios”. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.32, nº. 116, pp. 667-688, jul./set.

_____. (2010b). “As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária”. in: Moll, J. e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo*. Porto Alegre. pp.253-270.

MACHADO, L.R.S. (2011). “O desafio da formação dos professores para a EDP e Proeja”. *Educação & Sociedade*, Campinas., vol.32, nº. 116, pp.689-704, jul./set.

_____. (2008a). Diferenciais inovadores da formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, nº. 1, pp.8-22, jun.

_____. (2008b). Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Brasília. in: INEP. *Formação de Professores para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: Inep, pp. 67-82.

MOURA, D. H. (2008a). A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, nº. 1, pp.23-38, jun.

_____. (2008b). “A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva”. in: INEP. *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: Inep, pp.193-223.

NÓVOA, A. (2000). “A formação de professores: realidade e perspectivas”. in: *Anais do 1º. Congresso Íbero-Americano*. Santa Maria.

_____. (2009). *Professores: imagens futuro presente*. Lisboa: Educa.

NÓVOA, A. et. al. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OLIVEIRA, M.R.N.S. (2011a). “Desafios na área da didática”. in: ANDRÉ, M.E.D.A., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. 12 ed. Campinas: Papyrus,. pp.129-143.

_____. (2009). “A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio”. in: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, pp. 193-207.

_____. (2005). “Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico”, in: ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D.M.; LAUDARES, J. B.. (Orgs.). *Diálogos sobre trabalho; perspectivas multidisciplinares*. Campinas: Papyrus, pp. 15-35.

_____. (2000a). “Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98).

Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica”. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº. 70, pp. 40-62.

_____. (2011b). “A pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional”. in: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 6, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: FaE-UFMG.

_____. (2002). *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. 4.ed. Campinas, Papirus.

_____. (2008b). “A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica”. in: INEP. *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: Inep, pp.159-172.

_____. (2000b). “20 anos de ENDIPE”. in: CANDAU, V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 161-176.

OLIVEIRA, M.R.N.S. & BURNIER. (2012). Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia”. Belo Horizonte, CEFET-MG (texto encaminhado para publicação, encontrando-se já no prelo).

OLIVEIRA, M. R. N. S. et. al. (2008). *Formação de professores para o ensino técnico: relatório técnico*. Belo Horizonte: PETMET, (Relatório para FAPEMIG).

PIMENTA, S. G. (2000). “A pesquisa em didática – 1996 a 1999”. in: CANDAU, V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 78-99.

RAMOS, M.N. (2011). “O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas”. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.32, nº 116, pp.771-778, jul./set.

SAVIANI, D. (2003). “O choque teórico da politecnicia”. *Educação e Saúde*, nº. 1, pp. 131-152.

_____. (1989). *Sobre a concepção de politecnicia*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books Inc.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

TARDIF.M. et. al. (1991). “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”. *Teoria & Educação*, nº. 4.

VÁSQUEZ, A.S. (1986). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

CAPÍTULO III

Demandas geradas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio

Lucília Machado¹⁹

INTRODUÇÃO

O conteúdo deste texto corresponde ao estudo das políticas e fundamentos da educação profissional e tecnológica, de fundamental importância para a contextualização da organização do trabalho pedagógico e a prática docente. Ele trata das demandas - algumas antigas e muitas de caráter novo - aos sistemas de ensino e às instituições de ensino públicas e privadas, decorrentes das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. A análise a ser feita toma por base a definição de diretriz curricular adotada por essa Resolução, que dela consta como parágrafo único do art. 1º:

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos (BRASIL, 2012b).

Mas quais razões motivaram redefinições normativas sobre o currículo dos cursos técnicos de nível médio uma vez que esses já contavam com diretrizes nacionais aprovadas pelo CNE em 1999, respectivamente o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 04/1999?

Segundo a Comissão formada por conselheiros da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁰, no seu Parecer (CNE/CEB nº 11/2012), a necessidade de redefinir normas para o currículo desses cursos foi motivada, dentre outros fatores, pelas mudanças na legislação educacional do país.

A Lei nº 11.741/2008 introduziu nova redação no capítulo da Lei nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) sobre educação

¹⁹ Doutora em Educação pela PUC-SP. Coordenadora e professora do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA (Belo Horizonte, Minas Gerais).

²⁰ Composta pelos conselheiros Adeum Sauer (presidente), Francisco Aparecido Cordão (relator), José Fernandes Lima e Mozart Neves Ramos.

profissional. O capítulo modificado havia sido regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97, que foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, repondo a possibilidade de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio. A nova redação prevê o seguinte: “Art. 39: A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.741/2008 incorporou também as mudanças no critério de organização da oferta da educação profissional e tecnológica determinadas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008 com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008. A legislação de 1999 previa a classificação dos cursos por áreas profissionais. O novo critério consta do § 1º do art. 39 da referida lei, que passou a indicá-lo como referência na construção de diferentes itinerários formativos. Machado identificou nove justificativas para a mudança de norma para classificação dos cursos, que primeiro se aplicou à graduação tecnológica e foi orientada pelo Parecer CNE/CES nº 277/2006. Segundo a autora, tais justificativas seriam as seguintes:

[...] especificidade do campo da educação tecnológica; alinhamento com a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica; identidade tecnológica dos cursos; concepção articulada de projetos pedagógicos e de estruturas curriculares; conflitos na classificação dos cursos; desenho de itinerários formativos; densidade tecnológica dos cursos; regulação da qualidade dos cursos e condições de funcionamento dos cursos e das instituições de ensino (MACHADO, 2010, p. 95).

Com relação à legislação, a Comissão do CNE/CEB considerou também as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que vieram com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011.

Os trabalhos dessa Comissão foram acompanhados e discutidos, segundo Pacheco (2012), por diversos setores da sociedade civil e do poder público, dentre eles, sociedades científicas, profissionais e sindicais; instituições e redes públicas de ensino; pesquisadores e gestores públicos da educação profissional e tecnológica. De início, o CNE promoveu, em 2010, duas audiências públicas para ouvir os interessados (PACHECO, 2012, p.5). Ainda, segundo esse autor (2012, p.6), nesse mesmo ano, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) organizaram um seminário, no qual foi aprovada a Carta do Seminário, a ampliação do debate para as demais redes públicas de ensino e a criação de um grupo de trabalho. Compuseram esse

grupo: pesquisadores da área; representantes da Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Especial (Seesp), Secretaria de Educação a Distância (Seed) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); representantes do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Ministério da Saúde (MS); representantes da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz); gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); representantes do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Segundo Pacheco, esse grupo de trabalho se reuniu quatro vezes em 2010 e, no seu último encontro, contou com a participação da Secretaria Executiva e da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do MTE e de representantes do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Relata, ainda, que foram apresentados os resultados desses debates, nesse mesmo ano, ao Conselho Técnico Consultivo da Educação Básica (CTC EB) da Capes (PACHECO, 2012, p. 6).

A síntese das discussões desse grupo de trabalho e das contribuições adicionais, provenientes de outros segmentos da sociedade civil, do poder público e de pesquisadores, foi apresentada em um livro, organizado por Pacheco²¹, à época, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (2006-2011), que serve de referência obrigatória para o aprofundamento dos estudos sobre o tema, ao lado da leitura do próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

O presente texto não trata da essência dos interessantes e importantes debates e do teor das concordâncias e dissensos que se manifestaram durante o ano de 2010 e se prolongaram até 9 de maio de 2012, quando, então, o Parecer nº 11/2012 foi aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. Esse é um capítulo da história da educação profissional e tecnológica brasileira, que precisará ser merecida e devidamente resgatado e analisado por pesquisadores.

Este texto também não aprofunda as razões da mudança nas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. A Comissão CNE/CEB, que elaborou o novo Parecer e a nova Resolução, mencionou questões relacionadas aos aspectos legais acima referidas. Mas se referiu, também, às mudanças no contexto nacional, no mundo do trabalho, na

²¹ PACHECO, Eliezer (Org.). *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/Setec; São Paulo: Fundação Santillana, Editora Moderna, 2012, 144p.

natureza do trabalho, nas relações entre trabalho e educação, nas relações de trabalho e suas implicações para a educação profissional. Destacou as consequências do avanço científico e tecnológico para a gestão e a organização dos processos de trabalho e para os novos requerimentos de conhecimentos aos trabalhadores. Considerou, recorrendo-se ao art. 205 da Constituição Federal de 1988, a necessidade de reafirmar a educação, e, portanto, a educação profissional e tecnológica, bem como o trabalho como direitos sociais do cidadão. Lembrou que os dispositivos constitucionais e legais convergem para a necessidade de diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e tecnológica referenciadas no entendimento de que a ciência e a tecnologia são construções sociais, histórico-culturais e políticas; no compromisso que deve ser firmado com o desenvolvimento nacional e no direito humano à formação integral.

O objetivo deste texto, portanto, se refere especificamente às demandas que as novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio trazem aos sistemas de ensino e instituições educacionais. Certamente, a discussão desses requerimentos, que este texto pretende motivar, implica em considerar as razões da substituição das diretrizes anteriores e o histórico das dissensões e consensos que se verificaram e ainda se fazem presentes, sobretudo diante da obrigatoriedade de adoção das novas normas a partir do início de 2013. O que o presente texto traz é, tão somente, o resultado de uma simples pesquisa de identificação dessas demandas a partir da vivência como pesquisadora participante do grupo de trabalho constituído pela Setec/MEC e Conif, como colaboradora do livro organizado pelo Secretário Eliezer Pacheco e da leitura atenta do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

Geração de demandas por mudanças legais na educação

Mudar diretrizes curriculares nacionais, tal como o exposto acima, significa intervir sobre princípios e critérios para a organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, implicando na reposição, em medida variável, da dialética entre as demandas diversas relacionadas a esses processos e as possibilidades de respondê-las nos prazos e expectativas, que possam vir a ser estabelecidos e com a qualidade social desejada. Tais demandas, solicitações ou exigências são apresentadas como necessidades, capacidades, estruturas e requisitos e interpretadas, com maior ou menor exteriorização e determinação, como fundamentais à realização do aparato conceitual da recém-instituída política brasileira para currículos dos cursos técnicos.

O ponto de partida para tais demandas encontra-se no estabelecido pela Constituição Federal de 1988 como princípios gerais a serem observados por

todos os níveis e modalidades educacionais do país, conforme reza o seguinte artigo:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#))
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. ([Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#)) (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também é referência igualmente importante para significar tais demandas. Com base nesses dispositivos e outros que conformam o campo normativo de regulação do direito ao trabalho e à profissionalização, as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio se caracterizam como um conjunto de instruções e indicações formuladas pelo Conselho Nacional de Educação, definições doutrinárias de caráter universal. Elas cobrem os princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos pelos sistemas de ensino e instituições escolares na organização pedagógica dos cursos, seu desenvolvimento e avaliação. Elas interagem com diferentes noções de currículo. Segundo Moreira (2010), o conceito de currículo abriga diversas ideias relacionadas à intenção de responder às mudanças sociais mediante a organização do sistema escolar; de instrumentalizar o controle social; de viabilizar o alcance de determinados objetivos; de sistematizar esforços pedagógicos; de permitir a materialização de vivências; de configurar conhecimentos escolares, procedimentos e relações sociais que conformam o cenário pedagógico, os valores a serem inculcados e as identidades a serem construídas.

Embora tenham caráter universal, as diretrizes curriculares nacionais porquanto amplas e genéricas são elaboradas de modo a preservar o direito das escolas à autonomia na construção de suas propostas pedagógicas particulares, pressupondo-se que essas precisam dialogar e corresponder às necessidades do contexto social específico e distintivo em que se encontram. Segundo Barroso (2010), porém, autonomia da escola pode significar simplesmente o reforço das atribuições da escola como parte de uma política de descentralização e transferência de responsabilidades, que pode ter tanto o ponto de vista do ordenamento jurídico e administrativo quanto o das dinâmicas sociais que produzem formas de regulação autônoma.

Em todo caso, a legislação educacional é prerrogativa do Estado, e geradora de direitos e deveres universais, que se pressupõem sejam inspirados e fiéis aos interesses públicos. Não se pode esquecer, entretanto, de que há um tipo de regulação da educação, que é própria do mercado, envolvendo diferentes forças sociais, econômicas e políticas, com interesses nem sempre convergentes e consensuais, que também atravessa as linhas traçadas pelo Estado para a regulação da educação, dos sistemas de ensino, instituições educacionais e práticas pedagógicas.

A mudança nas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio traz, portanto, postulados ou demandas de vários tipos. De tipo epistemológico, quando perguntam sobre os significados de certos conceitos (por exemplo, eixos tecnológicos, núcleos politécnicos comuns etc) e de determinadas relações (por exemplo, entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura). De ordem ontológica, tais como os que se originam do enfrentamento ou resolução de tensões que envolvem interesses corporativos de sistemas profissionais organizados e da dinâmica competitiva dos mercados educacionais constituídos; a lógica de autorregulação das chamadas “profissões cultas” e a de heterorregulação das chamadas “profissões de ofício”; os questionamentos éticos, políticos, ambientais, econômicos, sociais etc. O que é importante considerar é que não existem critérios ou padrões universais e neutros para se estabelecer diretrizes curriculares nacionais, pois diversas são as injunções que condicionam essa construção social: a relação entre interesses sociais, meios e fins, produtos e processos, sujeitos e objetos, ensino e aprendizagem, por exemplo.

Demandas geradas por mudanças na legislação educacional podem ser interpretadas como pontos de atenção e de tensão que devem responder a compromissos complexos com os tempos presente e futuro, com as temporalidades diversas dos indivíduos (criança, jovem, adulto, idoso), com as diversidades culturais, com o tipo de homem e de sociedade que se quer construir, com a constituição das condições materiais e humanas que permitam atender as expectativas sociais criadas por tais alterações legais.

É importante considerar, também, o relativo alcance em termos de efetividade da substituição de discursos educacionais quando se faz a mudança de uma diretriz curricular, pois esta não tem papel miraculoso ou salvacionista, não tem como evitar a prevalência, na prática, de critérios pragmáticos e utilitaristas pautados na relação custo-benefício, no máximo resultado com o mínimo de custo, no tecnicismo, nas tradições arraigadas no tecido social e educacional.

Nesse sentido, Moreira (2010) se reporta a Ball (1997), que diz que a política curricular (diga-se, de passagem, território onde se circunscrevem as diretrizes curriculares) precisa ser entendida como texto e como discurso, estando um implícito no outro:

Ao considerar as políticas como textos, Ball as vê como representações codificadas de modo complexo, em meio a lutas, disputas e alianças, e decodificadas, de forma também complexa, com base nas interpretações, nos significados, nas histórias e nas experiências pessoais dos sujeitos implicados bem como nos recursos e nos contextos em que se elaboram e se implementam as políticas. Para qualquer texto, uma pluralidade de leitores produz, inevitavelmente, uma pluralidade de leituras. Porém, os que elaboram as políticas se esforçam por tentar controlar e garantir, por uma série de meios, a leitura correta. Mas os textos, as políticas nunca são suficientemente claros, fechados ou completos. As influências, discordâncias e negociações em relação a eles podem acarretar uma mistura de significados bem como confusão e disseminação de dúvidas.

Serão apresentados, portanto, a seguir, os resultados de uma das leituras possíveis sobre as solicitações advindas com a homologação da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, sobre diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.

As demandas geradas

A participação ativa na produção de propostas, no acompanhamento dos debates sobre essas novas diretrizes curriculares nacionais e a leitura atenta das sucessivas versões do material que resultou no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 permitiram que a autora deste texto identificasse, pelo menos, dez importantes demandas aos sistemas de ensino e às instituições educacionais.

A apresentação, de forma didática, do que se entendeu seja o teor de cada uma delas tem, única e exclusivamente, a intenção de chamar a atenção dos leitores para aspectos que merecem estudo, reflexão, análise e discussões.

Primeira demanda - Promover a revisão dos projetos pedagógicos institucionais, dos currículos e planos de curso.

O art. 42 da Resolução CNE/CEB nº 6/12, conclusivo das disposições finais de que trata o Título V, informa que a nova norma “entra em vigor na data de sua publicação²², revogadas as disposições em contrário, em especial as disposições da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2005” (BRASIL, 2012b). Isso significa que todos os projetos pedagógicos institucionais, currículos e planos de curso de cursos técnicos, que tenham sido elaborados com base nas disposições então anuladas requerem revisão e atualização em consonância com os novos ordenamentos. Conforme o § 2º do art. 41, o direito de conclusão de cursos organizados com base nas normas de 1999 e regulamentações subsequentes foi assegurado aos alunos matriculados no período de transição. Entretanto, aos sistemas de ensino e instituições educacionais que ministram cursos técnicos se impôs, a partir de setembro de 2012, a necessidade de colocar seus projetos institucionais, currículos e planos de ensino em harmonia com os novos preceitos. Para tanto, tornou-se imperioso estudar os teores do Parecer CNE/CEB nº 11/12 e da Resolução CNE/CEB nº 6/12; analisar suas diferenças com relação aos que foram substituídos; compreender as novas demandas e promover as ações necessárias ao seu atendimento.

Segunda demanda - Garantir o pluralismo de concepções pedagógicas.

Em respeito ao princípio constitucional estabelecido pelo inciso III do art. 206 da Constituição Federal de 1988, acima referido, reproduzido pelo inciso III do art. 3º da Lei nº 9.394/96, de diretrizes e bases da educação nacional, os sistemas de ensino e as instituições educacionais podem aplicar ao disposto no novo ordenamento sua criatividade para realizar as inovações pedagógicas solicitadas. Mas, o parecer deixa claro que é preciso rever criticamente determinadas concepções que têm orientado a oferta da educação profissional no país. No item “Perspectivas de desenvolvimento do mundo do trabalho”, por exemplo, o Parecer considera que:

No plano teórico, este posicionamento significa assumir um confronto mais direto com as teorias do capital humano e suas variantes contemporâneas, como por exemplo, as que apontam para a centralidade do capital social, demonstrando a sua incapacidade de explicar ou contribuir com a elaboração de políticas públicas de trabalho, emprego e renda que, de fato,

²² 21 de setembro de 2012, cf. publicação no Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 22.

tenham condições de incluir, de forma cidadã, milhões de pessoas no mundo do trabalho (BRASIL, 2012c).

Terceira demanda - Realizar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como parte orgânica da Educação Básica e as suas complementaridades recíprocas.

Um dos motivos para o surgimento da Lei nº 11.741/08, que deu nova redação a capítulos da Lei nº 9.394/96 visou à explicitação clara de que não mais seria possível admitir interpretações dadas pelo Decreto nº 2.208/97²³, que assim estabelecia no seu “Art 5º. A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997). À luz desse entendimento, a homologação da Resolução CNE/CEB nº 6/12 representa, para os sistemas de ensino e instituições educacionais, mesmo nas circunstâncias de ofertas de educação profissional técnica de nível médio nas modalidades concomitante e sequencial, uma convocação ao combate do afastamento que se produziu entre ensino técnico e ensino médio; à superação da preparação para o trabalho desprovida de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais; à promoção da interação entre conhecimentos gerais e profissionais; o requerimento de maior solidez da base de educação geral; à efetivação da perspectiva da formação integral; à realização de uma educação profissional mais ampla e politécnica; à revitalização de práticas pedagógicas.

Quarta demanda - Responder de forma consequente ao crescimento da demanda social por Educação Profissional.

Ao final do item “Organização Curricular”, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 lembra que o documento final da I Conferência Nacional de Educação (Conae)²⁴ propôs a consolidação da “expansão de uma Educação Profissional de qualidade, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social” (BRASIL, 2012c). No item “Perspectivas de desenvolvimento do mundo do trabalho”, deixa claro que:

²³ Antes revogado pelo Decreto nº 5151/04.

²⁴ Realizada, em Brasília, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, essa conferência discutiu propostas para um novo Plano Nacional de Educação (PNE), a vigorar entre 2011 e 2020.

Para que essa educação integrada e inclusiva possa se constituir em efetiva política pública educacional, entretanto, é necessário que esta assuma uma amplitude verdadeiramente nacional, na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro (BRASIL, 2012c).

A tarefa dos sistemas de ensino e instituições educacionais torna-se, portanto, desafiadora, pois tal postulado pressupõe democratizar o acesso às conquistas científicas e tecnológicas; colocar a educação profissional e tecnológica a serviço dos territórios no seu desenvolvimento socioeconômico e ambiental com o sentido de torná-lo inclusivo, sustentável e solidário; direcionar essa modalidade educacional às amplas necessidades sociais, inclusive as dos processos de produção de culturas e formas de organização do trabalho próprias das cooperativas e associações, comunidades tradicionais quilombolas, comunidades indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, povos da floresta, caboclos etc. Tais demandas relacionadas aos fins da educação profissional e tecnológica requerem outras afeitas aos meios que precisam ser dinamizados: o regime de cooperação entre as diferentes esferas públicas, nos diferentes níveis de poder; a articulação da educação profissional e tecnológica com outras políticas setoriais; as relações recíprocas e indissociáveis entre educação profissional e prática social.

Quinta demanda - Dar maior atenção às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia e suas relações na formação humana, nas práticas educativas e no desenvolvimento curricular.

Com relação à dimensão do trabalho, tanto o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 quanto a Resolução CNE/CEB nº 6/12 deixam claro que os projetos institucionais, os currículos, os planos de ensino e as práticas pedagógicas na educação profissional técnica de nível médio precisam resgatar e incorporar, de forma profunda, o significado ontológico do trabalho como princípio educativo, considerando as implicações dessa orientação para objetivos, conteúdos e métodos educacionais; a consequente centralização do processo educativo no sujeito e nas relações sociais, culturais e ambientais do trabalho; a focalização da atenção nos processos de aprendizagem e na valorização da experiência humana do trabalho, em especial nas que são próprias dos alunos.

Com relação à dimensão da ciência, as demandas se dirigem à incorporação da pesquisa como princípio pedagógico; à efetivação da metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo; à interação dialética entre teoria e prática; ao desenvolvimento das práticas de interdisciplinaridade; à realização de contextualizações de modo a favorecer a

compreensão de significados pelos alunos; à atualização periódica das referências teóricas de modo a acompanhar avanços científicos e tecnológicos; ao exercício de metodologias que permitam diferentes situações de aprendizagem. Essa, em especial, se voltaria para a realização de experimentos e atividades específicas em ambientes especiais – laboratório, oficina, ateliê e outros; visitas técnicas; investigação sobre atividades profissionais; estudos de caso; conhecimento direto do mercado e das empresas; projetos de pesquisa e/ou intervenção – individuais e em equipe; simulações; projetos de exercício profissional efetivo; estágios profissionais supervisionados.

Com relação à dimensão da cultura, tanto o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 quanto a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 lembram da necessidade de por em ação o princípio da diversidade cultural na educação profissional técnica de nível médio, acolhendo-o na construção de currículos e de práticas pedagógicas inclusivas. As especificidades culturais a serem consideradas abrangem necessidades educacionais e sociais de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; em regime de acolhimento ou internação; em regime de privação de liberdade e das que formam o alunado da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Campo, da Educação a Distância, de comunidades indígenas e quilombolas. Isso significa que é preciso considerar os saberes e as experiências já desenvolvidos pelos sujeitos culturalmente diferenciados, mas também a necessidade de desenvolver práticas educacionais interculturais.

Com relação à dimensão da tecnologia, os novos ordenamentos invocam a necessidade de se considerar uma visão crítica das abordagens e conceitos de prática corrente. Propõem que seja resgatado e incorporado o significado da tecnologia como construção social, entendendo-a como estudo do trabalho humano e de suas relações com os processos técnicos. Significa, em outras palavras, praticá-la como ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos, levando em conta suas implicações para objetivos, conteúdos e métodos educacionais. Isso requer a centralização da atenção aos processos de aprendizagem da tecnologia por meio de contextualizações e relações com o mundo do trabalho de modo a favorecer a interação criativa, ativa e crítica dos alunos com o desenvolvimento tecnológico.

Sexta demanda - Dar consequência à organização da educação profissional pautada na noção de eixos tecnológicos, tornando-a de fato a base de sustentação dos currículos e identidade dos cursos.

Para tanto, não é suficiente que os sistemas de ensino e as instituições educacionais insiram nos seus documentos (projetos institucionais, currículos e

planos de ensino) a menção à associação de seus cursos técnicos a eixos tecnológicos. Para que esse critério de organização da oferta e de currículos cumpra, de fato, seu papel de dar identidade aos cursos, a realização de pesquisas sobre os eixos tecnológicos de cada curso se faz necessária, focalizando, especialmente as dimensões históricas e lógicas do desenvolvimento dos conhecimentos tecnológicos. Essa demanda se estende a outras, tais como: analisar as especificidades do ensino e das aprendizagens por eixo tecnológico e fazer os inventários das bases tecnológicas dos cursos²⁵, das matrizes tecnológicas²⁶ e dos núcleos politécnicos comuns correspondentes a cada eixo tecnológico²⁷.

Sétima demanda - Dar consequência à organização da educação profissional pautada na noção de itinerários formativos.

O conceito de itinerário formativo não oferece maiores dificuldades à compreensão, pois se refere às etapas sucessivas pelas quais passam os sujeitos no seu processo de formação ou qualificação profissional. Representam, portanto, as trajetórias formativas, que tanto podem ser perfiladas de forma aleatória pelos sujeitos porquanto dependente de acontecimentos eventuais ou de forma planejada e orientada; essa, sim, uma demanda que representa um desafio que não é pequeno. Da leitura dos novos dispositivos legais que definem a política curricular para a educação profissional técnica de nível média se depreende que se torna necessário realizar pesquisas sobre itinerários formativos por eixo tecnológico tendo como referência as bases e matrizes tecnológicas e os núcleos politécnicos comuns. Isso envolve um esforço cooperativo, pois a realização de pesquisas dessa natureza precisa contemplar a cadeia da oferta, constituída por cursos de formação inicial e continuada²⁸, cursos técnicos e superiores, e respectivas especializações, técnicas e tecnológicas. Tais estudos se apresentam como necessários e urgentes quando se tem em vista a oferta de reais oportunidades de aproveitamento contínuo e articulado de estudos, conhecimentos, saberes e experiências profissionais dos trabalhadores, inclusive para fins de certificação.

Ou mesmo quando se pensa na importância desses estudos para a

²⁵ Conceitos e princípios que informam os processos de trabalho que são objeto de estudo de cada curso técnico.

²⁶ Métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias fundamentais a cada curso técnico.

²⁷ Fundamentos e princípios científicos gerais, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias, as contextualizam e conferem seus significados.

²⁸ Também chamados como cursos de qualificação profissional.

definição de critérios de oferta de qualificação profissional intermediária²⁹ com efetiva qualidade educacional. De todas essas perspectivas decorrem demandas de realização desses estudos e pesquisas sobre itinerários formativos, que podem dar sentidos renovados à orientação profissional, à formação ao longo da vida e à busca da autonomia intelectual dos sujeitos no seu desenvolvimento profissional.

Oitava demanda - Dar consequência à organização da educação profissional pautada na noção de perfis profissionais do egresso.

Trata-se igualmente de demanda cujo atendimento por parte dos sistemas de ensino e instituições educacionais requer a realização de estudos e pesquisas, pois o que está em questão são perfis profissionais de egresso por curso considerando-se os eixos tecnológicos e as atribuições e responsabilidades dos técnicos na estrutura sócio-ocupacional. Portanto, esses estudos e pesquisas demandam considerar a natureza das atividades de trabalho dos técnicos a serem formados, o alcance das suas habilitações técnicas, as tendências do desenvolvimento científico-tecnológico e suas implicações para as atividades desses técnicos, as demandas socioeconômicas e ambientais do desenvolvimento dos territórios; as saídas e entradas dos itinerários formativos.

Nona demanda - Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica com perfil adequado às novas diretrizes curriculares.

Formar professores que já exercem a docência na educação profissional e tecnológica ou que pretendem exercê-la tem sido uma demanda histórica importante em razão das suas especificidades como modalidade educacional; dos diferentes espaços de exercício dessa docência (formação inicial e continuada, cursos técnicos, graduação e pós-graduação tecnológica); dos tipos de saberes científicos, tecnológicos, educacionais e culturais docentes que precisam ser construídos ou reconstruídos pelos alunos-docentes; do projeto de sociedade que se tem em vista; das condições precárias em que tal docência tem sido exercida usualmente no país; da inexistência de políticas de formação docente para essa modalidade educacional com caráter estrutural e unitário, o que tem acarretado a prevalência de soluções emergenciais desenvolvidas por meio de programas especiais. Há, portanto, uma demanda já histórica nesse campo, que se amplia em razão da atual política de

²⁹ Certificações obtidas mediante a realização de módulos de cursos técnicos que possibilitam adquirir uma formação para o desempenho de uma delimitada atividade profissional.

expansão da educação profissional e tecnológica no país e das mudanças conceituais advindas dos novos ordenamentos legais. São desafios que também requerem a realização de estudos e pesquisas, especialmente sobre os saberes pedagógicos condizentes com as especificidades dessa modalidade educacional e aos saberes tecnológicos, científicos e culturais de interesse para as atividades profissionais dos técnicos que se buscam formar.

Em todos os casos, a grande demanda consiste mesmo em possibilitar aos professores da educação profissional e tecnológica o acesso democrático a tais saberes, à sua produção crítica e com visão ampla dos eixos tecnológicos em que atuam, conferindo-lhes oportunidades para socializar e discutir suas vivências e experiências profissionais docentes e não-docentes, fundamentais ao aperfeiçoamento contínuo das suas atividades como professores.

Décima demanda - Mobilização, envolvimento e unificação da comunidade escolar em torno da discussão das demandas decorrentes das novas diretrizes curriculares.

Por fim, a demanda que vem ao final deste texto, mas que não significa ser a derradeira em face das inúmeras provocações suscitadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 6/2012, suscetíveis a leituras sob diversos prismas e com vistas a diferentes finalidades. As novas diretrizes dispõem sobre regras curriculares institucionalizadas a serem seguidas pelos sistemas de ensino e instituições educacionais. Elas provêm de fontes entrecruzadas e passam a definir as ações de orientação, coordenação e controle das comunidades escolares. Entretanto, essas possuem também suas fontes de autorregulação. A implantação de novas diretrizes curriculares nacionais, portanto, não é um processo simples e isento de conflitos e de contradições. Implica a conquista da conformidade real e não apenas simulada dos sistemas de ensino e das instituições educacionais às novas regras. Requer coerente ressocialização política e pedagógica dos sujeitos docentes e técnicos das comunidades escolares. Uma determinada qualidade para a educação profissional técnica de nível médio está pressuposta e passará a orientar as expectativas quanto aos resultados pedagógicos a serem aferidos por processos de avaliação. Portanto, desse processo de inovação normativa surgem demandas de tempos e espaços para as discussões, produção de conhecimentos e formação dos sujeitos das comunidades escolares. Surge a necessidade da promoção de toda sorte de iniciativas formativas tais como seminários, encontros, debates, oficinas, cursos, reuniões etc. Surge, sobretudo, a necessidade de discutir com maior atenção a composição e recomposição dos quadros docentes da educação profissional técnica de nível médio, planos de carreira, condições salariais dignas bem como a condizente

infraestrutura física, material, tecnológica e pedagógica para a realização das atividades educacionais.

Considerações finais

O momento atual, no Brasil, se caracteriza por grande inquietação com relação à necessidade de avanços conceituais efetivos na educação profissional e tecnológica, que pressupõem, mas não se confundem com a política curricular. A esse respeito, se destacam os novos ordenamentos jurídicos (Lei 11.741/2008); a compreensão das questões estratégicas da educação profissional e tecnológica; o tratamento dessa modalidade educacional como política pública; o esforço da política pública de expansão e interiorização da oferta; os Catálogos Nacionais organizados por eixos tecnológicos (Cursos Técnicos e Superiores de Tecnologia); a criação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec); a política de avaliação da educação profissional e tecnológica; modelos inovadores (Institutos Federais, educação profissional e tecnológica articulada com educação de Jovens e Adultos, ensino médio integrado, educação profissional e tecnológica a distancia, educação profissional e tecnológica do campo, quilombola, indígena etc.); arranjos educacionais locais; Fóruns Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica; a realização de Conferências (estaduais e nacional), dentre outros avanços.

Este texto, que ora se finaliza, apresenta, portanto, limitações, pois não teve a pretensão de apresentar e dialogar com o panorama riquíssimo e criativo de experimentações, em curso no país, no campo da educação profissional e tecnológica. Sua intenção foi simplesmente a de motivar a discussão de uma dezena de demandas que as novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio trazem aos sistemas de ensino e instituições educacionais.

Para ampliar esse debate, é importante destacar, entretanto, algumas referências importantes que têm fundamentado os avanços conceituais nessa modalidade educacional: a qualidade social da educação profissional e tecnológica orientada pelas relações de sociabilidade que favorecem a emancipação humana; a participação dessa modalidade educacional como força vital do desenvolvimento socioeconômico e ambiental sustentável; a sua expansão com capilaridade por todo o país; a indissociabilidade do direito ao trabalho digno e à formação profissional de qualidade; a acessibilidade; a perspectiva de continuidade por itinerários formativos ao longo da vida; a integralidade da formação; a contextualização dos conhecimentos e saberes; a participação social na sua gestão; as relações com a cultura e o espaço geográfico; a interação entre saberes de diferentes origens e naturezas: tácitos, tradicionais, populares, científicos, tecnológicos, culturais, dentre outros.

É preciso, contudo, reiterar pontos vulneráveis que merecem atenção desdobrada: a atual política de expansão; o fortalecimento das redes estaduais para ampliação das suas ofertas; a comunicação com a sociedade; a política de formação e valorização dos docentes; a sistemática de financiamento; a criação de um sistema de indicadores que orientem avaliações e decisões; a articulação com as demais políticas públicas (Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento, Trabalho e Emprego etc); o aprofundamento do diálogo e da participação social; a certificação profissional; a política de pesquisa para esse campo; o acompanhamento dos egressos; a assistência estudantil; a política de produção de metodologias e materiais didáticos.

São, portanto, demandas, em sua maioria, da sociedade ao poder público, que se entrecruzam com as que este faz quando estabelece novas diretrizes nacionais curriculares.

Referências:

BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1997.

BARROSO, João. Autonomia da escola (verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. A.C.; VIEIRA, L. F.. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 02 nov. 2012>

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 05 nov. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de julho de 2008.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. *Parecer CNE/CEB nº 11/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 04 de setembro de 2012c, Seção 1, p. 98.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de setembro de 2012b, Seção 1, p. 22.

BRASIL. MEC. IFPR. *Projeto Pedagógico do Curso: Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional*. Curitiba, Paraná, 2012a, 56.

MACHADO, L. R. S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. (verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. A.C.; VIEIRA, L. F.. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/Setec; São Paulo: Fundação Santillana, Editora Moderna, 2012, 144p.

CAPÍTULO IV

Trabalho público, sindicalismo e educação³⁰

Gaudêncio Frigotto³¹

Introdução

Pensar a situação da educação pública, especialmente a básica no Brasil, implica ao mesmo tempo decifrar as forças sociais que a mantém mutilada para a maioria da população. Trata-se de decifrar e enfrentar umas das sociedades mais desiguais do mundo. Uma sociedade que Francisco de Oliveira a caracteriza com imagem do ornitorrinco. Assim como este animal misto de pássaro e de mamífero é uma impossibilidade biológica, a classe dominante brasileira foi construindo um monstrengo social que gera a desigualdade, a indignância, a violência e se alimenta delas.

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. [...] O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão (OLIVEIRA, 2003, p. 150).

Neste breve texto cujo objetivo é servir de base para o debate coletivo dentro de uma metodologia de oficina, tratarei brevemente de alguns aspectos que envolvem a categoria trabalho, a especificidade do trabalhador público e seu papel estratégico na sociedade, os desafios hoje do sindicalismo do setor público e a educação, especialmente básica, pública, gratuita universal, laica e

³⁰ Este texto originariamente foi produzido para um conjunto de oficinas promovidas pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Trabalho Público e Sindicalismo – Fazendo Escola do Sindicato dos Servidores do judiciário de Santa Catarina (SINJUSC) engendra uma dupla dimensão da relação que existe entre o trabalho público, sindicalismo e os processos educativos

³¹ . Doutor em Ciências Humanas (Educação) PUC/SP. Professor Titular (aposentado) em Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense. Atualmente professor no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Diretor de Centro Membro do Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO).

unitária como direito social e subjetivo e elemento estratégico na transformação de nossa sociedade³².

1. Trabalho produtor da vida, trabalho/emprego e o trabalho público.

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (KONDER, 2000, p. 112)

No seu sentido ontológico (inerente ao ser humano) o trabalho é a atividade imprescindível mediante o qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo com um ser da natureza. Nada mais claro neste sentido do que a explicitação que nos faz Marx sobre a dimensão *ontocriativa* do trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 1983:149).

Evidencia-se, pois, que é pelo trabalho que o ser humano produz e reproduz a si mesmo e, responde, portanto, a suas necessidades imperativas enquanto um ser da natureza. Diferente das demais espécies da natureza, porém, produz de forma consciente, prevendo, organizando e alterando as formas de produção. Dentro destas circunstâncias o trabalho aparece como um valor de uso, ou seja, como atividade que produz os elementos necessários à vida dos seres humanos na sua dimensão mais elementar de animal (inteligente) da natureza. A luta dos seres humanos, desde a “Arca de Noé” é no sentido de abreviar este tempo de trabalho constrangido pela necessidade

³²

O conjunto de ideias aqui trabalhadas, em sua maior parte, já foi divulgado em diferentes publicações do autor.

para gerar tempo livre, tempo de liberdade ou de escolha. Este é um tempo verdadeiramente criativo e, portanto, genuinamente humano. Desta compreensão do trabalho derivam três dimensões centrais: trabalho como direito, dever e como princípio formativo ou educativo.

É direito porque é mediante esta atividade vital que os seres humanos se mantêm vivos. Impedi-los do intercâmbio com os meios de vida é, pois, decretar a mutilação de sua natureza mediante a desnutrição e, no limite, a morte. A fome e a morte como decorrência de suas implicações para a saúde, atinge milhões de seres humanos no mundo. Pensando na sociedade brasileira fica patente a contradição de sermos o país que mais exporta alimentos e termos um programa de política pública denominado Fome Zero cujo objetivo é permitir que 40 milhões de brasileiros, na maioria crianças e jovens, possam ter o direito de fazer três refeições por dia. A imensa produção de carnes, grãos, laticínios, etc. fruto do trabalho de milhões de trabalhadores não tem o objetivo primeiro de alimentar, mas de entrar no mercado como forma de acumular capital. O direito à vida, dentro de relações sociais comandadas pela propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, fica subordinado ao interesse do lucro.

Ao discutir as bases do direito positivo que surge como baluarte da defesa da propriedade privada o jovem Marx, num pequeno artigo – Lei punitiva sobre o roubo da lenha³³ – publicado no jornal Gazeta renana em 1842 expõe claramente essa inversão do direito da propriedade privada sobrepor-se ao direito universal à vida. Com a lei do roubo da lenha, o Estado submete a universalidade do direito ao “mero costume” da sociedade burguesa, quando deveria, ao contrário, reconhecer no “costume da classe pobre” o “instinto sentido do direito, que na forma do direito consuetudinário, elevaria esta classe e à efetiva participação no Estado (Marx, 2006, p.15).

Mas, se o trabalho é um direito ele também se constitui um dever, pois ao contrário se afirmaria a superioridade de um ser humano sobre o outro e se justifica os processos até hoje dominantes de exploração do trabalho de

³³ O artigo refere-se ao fato de que na Europa de intenso frio colher lenha em qualquer lugar para proteger-se e cuidar da vida fazia parte do direito criado pelos costumes. Com a afirmação da propriedade privada da terra, só poderiam ter lenha quem pudesse pagá-la. Daí uma lei que pune quem apanhasse

outrem. O senso de justiça mostra-nos que somente tem direito a fruir da comida e responder a outras necessidades se isso resulta da cooperação, de acordo com as possibilidades de cada idade e circunstância, mediante o seu trabalho.

Disto deriva o fato do trabalho como valor de uso como cuidado à vida, desde a infância, constitui-se um princípio educativo socializador fundamental. Trata-se de internalizar o fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos ou grupos que naturalizem a exploração e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, é fundamental esta internalização para não criar mamíferos de luxo – seres de outra espécie que acham natural explorar. O trabalho como princípio educativo, então, não se reduz a uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político de formação do caráter.

Estes breves elementos já nos permitem esclarecer que falar em fim do trabalho, enquanto valor e uso não têm o menor fundamento. É a mesma coisa que se afirmar que a vida humana desapareceu da face da terra ou que todos os seres humanos se metamorfosearam em anjos. O que desaparecem são formas históricas de como o trabalho humano se efetiva nos diferentes modos sociais de produção da vida humana.

1.1 – As formas históricas de trabalho explorado ou alienado.

A humanidade sob as sociedades de classe vive, como nos lembraram Marx e Engels, sua pré-história pois a cisão do gênero humano limita, ainda que de forma diversa, explorados e exploradores. Dentro desta pré-história O

trabalho humano, ao longo da história, tem variado de acordo com os modos sociais dominantes de produção.³⁴

Sob a sociedade antiga a forma dominante de trabalho produtor dos bens e serviços essenciais à vida, foi o trabalho escravo. Neste modo de produção e seus resquícios até hoje, o trabalhador escravo se quer era considerado ser humano, mas meio de produção, um boi que fala. Uma de nossas raízes de violência sobre o trabalho no Brasil é o estigma escravocrata da classe dominante fruto de quase quatro séculos de escravidão.

No modo de produção medieval perdura o trabalho escravo, mas surge a figura do servo vinculado aos feudos e que dispõem de uso fruto de parte da terra para produzir o seu sustento, mas o excedente fica na mão do seu senhor, da aristocracia ou do clero. Nessas duas formas de relações sociais de produção a expropriação do trabalho do trabalhador era naturalizada de forma explícita.

O capitalismo, como modo de produção classista hoje dominante, para constituir-se na sua forma específica e afirmar sua ideologia, teve que combater, ao mesmo tempo as formas precedentes de relações sociais de produção mediante a abolição do trabalho escravo e servil. Isto lhe era uma necessidade estrutural para instaurar o mercado da compra e venda da força de trabalho e, ao mesmo tempo, dissimular mediante o contrato de trabalho a exploração e afirmar a sua legitimidade.

No capitalismo o trabalho, de atividade produtora de valores de uso, se transforma em mercadoria força de trabalho, emprego, trabalho assalariado ou trabalho abstrato. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção (terras, máquinas, ciência e tecnologia). A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível e organizá-lo, gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês – o pagamento em forma de

³⁴

Uma obra básica para entender o trabalho dentro dos diferentes modos de produção, especialmente sob o capitalismo, é *Economia política – uma introdução crítica de José Paulo Netto e Marcelo Braz*. (2008)

salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobrevalor (mais-valia), tempo de trabalho não pago. Esse processo é que tipifica o modo específico de exploração capitalista. O trabalhador sofre de uma tríplice alienação: um estranhamento e separação com o que produz; o roubo (legalizado) de parte do tempo de trabalho despendido na produção; e a não possibilidade de adquirir os meios de subsistência para reproduzir sua vida dignamente.

No plano da ideologia burguesa a representação que se constrói e de que o trabalhador ganha o que é justo pela sua produção, pois parte do que os capitalistas (detentores de capital) e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho o fazem numa situação de igualdade e por livre escolha. Isso é falso, pois capitalistas e trabalhadores estão numa relação de forças totalmente desigual.

A luta dos trabalhadores ao longo dos séculos, mesmo dentro do capitalismo, permitiu acumular resistências e construir um campo de direitos que lhes permitissem programar minimamente o futuro. Castel (1999) caracteriza esse processo como sendo de construção da sociedade salarial ou da sociedade contratual. Esse mesmo autor mostra, porém, que as mudanças científicas e técnicas, cada vez mais velozes e cada vez mais concentradas nos grandes grupos detentores do capital, permitem aumentar exponencialmente a produção e a produtividade, e exigindo cada vez menos trabalhadores. A esse fenômeno denomina-se crise estrutural do emprego ou crise do trabalho assalariado

Mas a ciência e a tecnologia, se postas no horizonte do valor de uso são formas de abreviar o tempo de trabalho necessário para responder às necessidades básicas e reprodução da vida e de alargar o tempo livre – tempo de fruição e de liberdade humana. Num primeiro esboço da mensagem do Conselho da Associação Internacional dos Trabalhadores no contexto do primeiro governo operário da história, fundado em 1871, por ocasião da resistência popular ante a invasão alemã, conhecido como Comuna de Paris, Marx explicita os limites e o constrangimento da ciência sob o sistema capital e as possibilidades da mesma quando sob o controle da classe trabalhadora. Só

a classe operária pode converter a ciência de dominação numa força popular (...) A ciência só pode desempenhar o seu genuíno papel na República do Trabalho. (Marx, apud Barata Moura, 1997, p.71)

Na forma que assume o capitalismo hoje a ciência e a tecnologia são cada vez mais propriedade do capital e forças contra o trabalhador. Mediante as reformas neoliberais dos anos 90 efetiva-se uma dura vingança do capital contra a classe trabalhadora, eliminando ou “flexibilizando direitos e permitindo uma super exploração. Esta vingança, no plano ideológico vem respaldada por um amplo arsenal de noções como as de capital humano, pedagogia das competências, capital social. O trabalho metamorfoseia-se em “trabalhabilidade ou laborabilidade” e a noção de emprego em “empregabilidade”. A qualificação transmuta-se em “carteira de competências e habilidades”. O resultado cínico desta operação ideológica é culpar o trabalhador por seu desemprego ou precarização do mesmo.

1.2- Trabalho e trabalhador público: especificidade e âmbito estratégico na construção de direitos universais.

Na análise do trabalho no processo capitalista de produção Marx faz uma distinção entre os trabalhadores que vendem sua força aos detentores de capital no mercado privado e aqueles que vendem sua força de trabalho no serviço público. No caso dos primeiros define como seu trabalho de diretamente produtivo ao capital mediante a produção da mais-valia. No caso dos trabalhadores do serviço público, pagos pelo fundo público define como um trabalho imediatamente improdutivo em relação à acumulação do capital. Não por acaso há uma constante pressão dos detentores de capital tanto para diminuir impostos quanto para reduzir ao máximo dos trabalhadores do serviço público.

Essa distinção, todavia, não significa que os trabalhadores do setor público não sejam explorados. Também não significa que no plano da circulação e consumo de mercadorias e serviços os mesmos não entrem na lógica da reprodução e acumulação do capital que e nem que mediatamente se situem no circuito da reprodução do capital.

O aspecto importante a ser sublinhado é de que, pelas contradições da doutrina do livre mercado e pelas revoltas, revoluções e lutas da classe trabalhadora tem se buscado disputar a função do Estado cuja natureza, no seu âmbito executivo, legislativo e jurídico, tende ser guardião dos interesses da classe dominante. A era de ouro do capitalismo, como a define o historiador Eric Hobsbawm (1995) se deu justamente quando o Estado pode regular o curso voraz do mercado e do capital. É nesse contexto que especialmente em duas dezenas de países os trabalhadores tiveram grandes conquistas e se ampliou o âmbito dos direitos universais.

A doutrina neoliberal do ajusta, da reforma do Estado, da flexibilização das leis trabalhistas significa uma regressão na esfera dos direitos sociais e subjetivos. E é neste contexto que o trabalho público, cujo grau de autonomia relativa se construiu mediante concursos públicos, planos de carreira e maior grau de estabilidade, vem sendo cada vez mais pautado, pelos critérios de mercado. Outro mecanismo é de contratações precárias e temporárias, esvaziando ainda mais carreiras de Estado reduzindo-as a funções pautadas pela alternância de governos.

Este processo esvazia cada vez mais o papel estratégico do trabalhador público como função de Estado tirando-lhe autonomia e, conseqüentemente, reduzindo cada vez mais a função pública do Estado. Isto afronta de imediato o plano dos direitos universais, pois como bem lembra o historiador Hobsbawm, nem a empresa, nem as organizações não governamentais (Ongs) e nem as igrejas podem garantir direitos universais. Este papel só o Estado pode cumprir, mas sublinha, não este e Estado, referência, certamente, ao seu caráter privatizante. Até que se constituam forças para superar o Estado capitalista, uma tarefa fundamental nesta travessia, é lutar para democratizá-lo alargando sua função pública de garantia de direitos universais do trabalho, saúde, educação, moradia, cultura, lazer, etc.

2. Sindicato e sindicalismo público: particularidades e desafios do presente.

A organização dos trabalhadores em associações e sindicatos constitui-se numa estratégia de defesa contra a exploração e a violência do capital.

Como instituição que se insere na legalidade de produção capitalista enseja limites, contradições, mas também enormes possibilidades. Os limites se manifestam, por um lado, pela correlação de forças desiguais entre capital e trabalho onde a força da lei é, predominantemente, a força do interesse do capital. Por outro, pela negação, especialmente em nossa sociedade, aos trabalhadores do acesso a graus mais elevados de escolarização e elevação de sua cultura, o que leva muitas vezes aos mesmos serem iludidos pela ideologia dominante. Em nossa história muitos sindicatos de trabalhadores são cooptados e acabam enfraquecendo a luta que é do seu interesse e da classe no seu conto.

A leitura do pensamento crítico clássico de Marx, Engels, Lenin, Gramsci, etc., e dos pensadores atuais que seguem esse legado, o sindicato condensa um espaço contraditório. Criado pela legalidade burguesa tem nela seu limite, mas sua missão histórica é justamente romper com esta legalidade e das relações sociais que a sustenta.

Num denso livro sobre o trabalho - *Organização do Trabalho e a Situação e Papel dos Sindicatos na França* -, Danièle Linhart (2007) fala-nos de um tempo histórico marcado pela desmedida do capital. Mas, ao mesmo tempo em que mostra a fragmentação e fragilidade da luta sindical, relembra a sua importância, não só para evitar maiores perdas como também para reconquistar direitos perdidos e forçar mudanças estruturais.

Dentro desta compreensão, sem dúvida, as indicações de Antônio Gramsci sobre os diferentes âmbitos de embate do sindicato e dos partidos vinculados aos interesses da classe trabalhadora, são a o mesmo tempo uma diretriz teórica de ação política, de práxis e metodológica de avaliação da mesma.³⁵

Teórica porque evidencia que a compreensão dialética da realidade social implica a apreensão do tecido estrutural da sociedade (uma realidade rebelde) e das forças em jogo na disputa pela manutenção ou transformação

³⁵ Para um aprofundamento desta questão e outros aspectos das análises deste intelectual italiano referidos ao longo deste texto, ver Gramsci (1999, 2000 e 2000a).

deste mesmo tecido social. Daqui decorre a importância sistemática do estudo e da pesquisa aliados à práxis transformadora, para superar, como indica Karel Kosik (1969), aquelas tendências históricas no campo do pensamento de esquerda que ele denomina de bela alma e do comissário. A primeira centrada em sua pureza, dogmatismo e moralismo imobilista e, a segunda, do comissário centrado em atitudes pragmáticas, utilitaristas e oportunistas.

No plano metodológico, inseparável da concepção teórica, Gramsci ajuda-nos a perceber as diferentes e concomitantes tarefas do sindicalismo. Em poucas páginas nos Cadernos do Cárcere Gramsci destaca a necessidade de distinguir três momentos na avaliação das relações de força numa determinada sociedade³⁶. O primeiro momento de avaliação é o da estrutura social objetiva (ou realidade rebelde), composta por diferentes grupos, classes, estrutura de propriedade, etc. que se apresentam independentemente de nossa vontade e onde temos que nos mover e agir. O segundo momento é denominado o das relações de forças políticas. Trata-se de avaliar o grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançados pelos diferentes grupos. E, finalmente, a avaliação das forças militares.

É, sobretudo, no segundo momento que Gramsci nos dá elementos preciosos para avaliar a natureza da agenda e atuação dos sindicatos. No âmbito das relações de forças políticas, vai distinguir três graus de homogeneidade, autoconsciência e de organização.

O primeiro denomina de econômico corporativo – um nível elementar que possui dois sentidos: o da função própria do sindicato que é defender o interesse dos grupos profissionais que representa: trabalhadores em educação, metalúrgicos, bancários etc. e o sentido do ponto de vista de mudança mais ampla nas relações entre trabalho e capital.

Um segundo nível ou grau de autoconsciência e de organização é o que atinge o interesse entre todos os membros de um grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. Aqui, sinaliza Gramsci, já se coloca a questão

³⁶ Ver Antônio Gramsci. *Maquiavel – Notas sobre Estado e Política. Cadernos do Cárcere*. Volume 3. Edição Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 2007, p. 41-46.

do Estado e de reformas político jurídicas, mas nos marcos do quadro existente. Seriam, por exemplo, as conquistas por direitos de caráter universal; para além dos interesses imediatos econômico corporativos de um determinado grupo ou categoria de trabalhadores, porém nas condições dadas.

Finalmente, o terceiro nível é o da autoconsciência e de organização política na defesa dos interesses de classe na perspectiva de superação das estruturas sociais vigentes – o momento ético-político.

É dentro deste horizonte que o sindicalismo no trabalho público assume um papel estratégico central na luta do conjunto das organizações sindicais da classe trabalhadora. Embora recente, o sindicalismo público é, ao mesmo tempo, uma reação à degradação, privatização e precarização do trabalho no setor público e a busca de recompor seu caráter estratégico no alargamento da função pública do Estado num tempo histórico onde o mesmo é cada vez mais mercantilizado.

O sindicato dos trabalhadores públicos do judiciário mediante a criação do Centro de Estudos e Pesquisa em Trabalho Público e Sindicalismo, sinaliza um horizonte fundamental no momento histórico da sociedade brasileira na direção de, sem negar a sua função corporativa e econômica, enfatizar a dimensão ético-política. Fazer escola nesta direção é um esforço de renascer das cinzas de um contexto da sociedade brasileira, ainda que não só nela, de indeterminação política.

Como analisa Francisco de Oliveira: Política no sentido de Rancière é a reclamação da parte dos que não tomam parte, e por isso se constitui em dissenso. Nessa acepção, os que fazem política distinguem-se por pautar movimentos do outro, do adversário, por impor minimamente uma agenda de questões sobre as quais em torno das quais se desenrola o conflito. (Oliveira, 2007, p.15). O que Oliveira nos ajuda a entender é de que as forças sociais contra-hegemônicas do campo da luta dos trabalhadores, que se expressam em sindicatos, movimentos sociais, partidos e instituições, perderam ou arrefeceram a capacidade de pautar a agenda política no Brasil no quadro da

ideologia neoliberal e seu intuito profunda despolitização e mascaramento dos conflitos.

Corrobora esta situação de indeterminação política e de despolitização o fato de que a ascensão ao poder do ex-operário e líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, por diferentes razões, que no limite deste texto não é possível tratar³⁷, não potenciou a socialização da política. Um dos efeitos deste desvio é a neutralização e o esfacelamento das organizações sindicais e políticas do campo de luta de esquerda. Mas, como nos ensina em sua leitura histórica Florestan Fernandes: A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que 'fecham' ou 'abrem' os circuitos da história (Fernandes, 1977,p.5)

O desafio maior do sindicalismo público é abrir os circuitos da história e pautara a agenda política com as demandas da classe trabalhadora. Fazer escola nesta direção é, sem dúvida, a tarefa política mais elevada do sindicalismo público tendo como horizonte a busca de consensos básicos do conjunto das organizações da classe trabalhadora. No seu plano mais profundo e amplo trata-se, como aponta Oliveira, da busca do consenso perdido: de que somos uma nação e não um conglomerado e consumidores. (...) A disputa pelos sentidos da sociedade está de novo em ponto de ebulição. (...) Cabe-nos enfrentar esse desafio, porque ninguém fará em nosso lugar (Oliveira, 2005, p. 71).

Sindicalismo público formação da classe e educação pública.

O sindicato e os partidos vinculados aos interesses dos trabalhadores enquanto escolas de classe têm uma função diversa da escola e educação pública, mas tem nelas uma relação orgânica fundamental de disputa de sua direção no conteúdo, método e forma. Enquanto escola de classe sua função precípua é a formação política de quadros ou de intelectuais vinculados às bases. Esta tarefa, penso, é muito bem delineada pro Florestan Fernandes quando assinala:

³⁷

Ver a esse respeito Oliveira (2003a).

A causa principal consiste em ficar rente à maioria e às suas necessidades econômicas, culturais e políticas: pôr o povo no centro da história, como mola mestra da Nação. O que devemos fazer não é lutar pelo Povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria. (Fernandes., 1980: 245-6).

Um dos problemas cruciais, todavia, para esta função no Brasil situa-se no fato de que a classe dominante tem negado à grande maioria dos trabalhadores a conclusão da educação básica (ensino fundamental e médio) condição fundamental para situar-se na sociedade como sujeitos e participar da cidadania efetiva.

Neste sentido, por certo, na agenda do sindicalismo dos trabalhadores do setor público, de todos os âmbitos, um aspecto crucial é da defesa da escola pública, universal, gratuita, laica e unitária. Pública, sem o que não pode ser democrática; universal no sentido de que é direito de todos; gratuita, sem o que não se constitui pública e universal; laica, por não pertencer nem ao Estado, nem à empresa, igreja ou ONGs, mas à sociedade; e, finalmente, unitária, no sentido de dar a cada cidadão o mesmo direito de uma escola de qualidade no acesso ao conhecimento historicamente construído.

Dois níveis de questões merecem, por parte do sindicalismo público, constituir-se pauta prioritária em sua agenda para compreender porque o do direito à educação básica de qualidade como direito social e subjetivo é negado à grande maioria dos trabalhadores. Uma vez compreendidos criar força política para alterá-los.

O primeiro diz respeito ao entendimento de que a educação escolar é constituída e constituinte da sociedade. A negação da mesma ou seu acesso precário não são frutos da natureza ou de uma força sobrenatural. São o produto da ação da classe dominante brasileira de estigma escravocrata e que foi construindo um projeto societário de capitalismo dependente.

Diferente da perspectiva da modernização, que concebe o desenvolvimento econômico e sócio cultural de forma linear o conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países como o Brasil com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos no processo de expansão do capital. Nas sociedades de capitalismo dependente explicita-se um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer, nichos de altíssima concentração de capital e renda e manutenção e ampliação de grandes massas na miséria ou nos limites da sobrevivência³⁸.

Uma tarefa política central é conscientizar a grande massa de trabalhadores que a negação do direito à educação básica de qualidade de si e de seus filhos resulta do fato de que para este tipo de opção de projeto societário a universalização da educação básica unitária não é necessário no plano econômico e indesejável no plano da dominação política. Compreender a natureza e as forças (economias, políticas, jurídicas, intelectuais, religiosas, etc.) que mantêm uma estrutura social que produz a miséria e se alimenta dela, constitui-se num desafio fundamental de formação política do trabalhador público e sua organização sindical.

O segundo nível de questões, decorrência desta estrutura social e da classe dominante que a produz e mantém, situa-se o mecanismo de transformar a educação básica de direito social e subjetivo em serviço mercantil e de efetivar, por diferentes estratégias, o desmanche da função docente e do professor como trabalhador público.

O primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. A esses institutos privados ou ONGs³⁹

³⁸ Para um aprofundamento desta questão ver Florestan Fernandes, 1975.

³⁹ Referimo-nos aqui ao Instituto Ayrton Senna, Instituto de Qualidade na Educação (IQE), Positivo, Pitágoras, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco, Sistema COC de ensino e congêneres, que assumem a direção pedagógica de muitas Secretarias Estaduais e, especialmente, municipais, em nome do ensinar eficiente.

cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores. O que se busca, para uma concepção mercantil de educação é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado⁴⁰.

O segundo mecanismo, decorrente do anterior, talvez o mais proclamado pela mídia, notadamente pelas revistas semanais, é justamente o de se atacar a natureza da formação docente realizada nas Universidades públicas, com o argumento de que os cursos de pedagogia e de licenciatura ocupam-se muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do “bem ensinar”.

Esse último aspecto define o terceiro mecanismo, condição para que os dois primeiros tenham sucesso. Trata-se das ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, alcançam melhor desempenho, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados.

Um primeiro desafio tanto em relação às condições do trabalhador público e sua formação política, quanto da compreensão da função estratégica que assume a efetiva universalização da educação básica pública, universal, gratuita, laica e unitária, centra-se na busca de superar a fragmentação e o divisionismo do campo da esquerda. Isto não elide que haja visões distintas. Pelo contrário isto pode ensejar um elemento de permanente vigilância contra o dogmatismo e as posturas da bela alma ou do comissário.

O aspecto fundamental é, ao defender demandas corporativas ou econômicas de determinadas categorias de trabalhadores públicos, não perder de vista aquilo que se constitui no interesse de todo o trabalhador público e, principalmente, da classe trabalhadora em seu conjunto. Nisto a classe

⁴⁰ Um exemplo emblemático da intervenção mercantil na escola pública e que vem se tornando regra em quase todos os Estados, é a visão do atual Secretário Estadual de Educação do Rio de Janeiro, o economista Wilson Risolina, Tão logo nomeado ao ser perguntado sobre o que pensa da educação e dos professores, o novo Secretário foi explícito: “**penso em educação como um negócio**”. Concebe os professores como **entregadores do saber. A vida é assim, premia quem é melhor. Vamos fazer avaliações periódicas, que servirão de base para um sistema de bonificação**. (Jornal o Globo, Primeiro caderno, 07/10/2010).

dominante detentora do capital nos “dá aula”. Mantém uma luta e competição permanente na defesa do interesse dos seus negócios particulares, mas não titubeia em unirem-se a seus concorrentes quando se trata de defender o valor fundamental da classe no seu conjunto: a propriedade privada e o aparato jurídico, educacional e cultural que a legitima.

Na tarefa coletiva de fazer valer os interesses dos interesses do trabalhador público e da classe trabalhadora no seu conjunto, o que nos apontam Antônio Gramsci e Raymond Williams assume centralidade. Trata-se de não perder de vista o que Antônio Gramsci assinala como condição para o processo de superação das relações sociais marcadas pela desigualdade. Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. (Gramsci, 1978, p.27)

E, no interior de nossas instituições educativas cabe ter presente a dupla indicação de Raymond Williams.

Sei que há um trabalho fundamental a ser feito em relação à hegemonia cultural. Acredito que o sistema de significados e valores que a sociedade capitalista gera tem de ser derrotado no geral e no detalhe por meio de um trabalho intelectual e educacional contínuo. (...) temos de aprender e ensinar uns aos outros as conexões que existem entre formação política e econômica e, talvez, mais difícil, formação educacional e formação de sentimentos e de relações, que são os nossos recursos em qualquer forma de luta (Williams, apud Cavaco, 2007, p. 15).

Esta diretriz do aprender e ensinar uns aos outros é também repleta de indicações e lições se o nosso objetivo comum é de fortalecer as lutas que buscam não simplesmente reformar o capitalismo, mas sua superação.

Síntese

O conjunto de ideias sintetizadas neste capítulo sinaliza a necessidade de compreender a realidade social e educacional mediante a análise histórico dialética e a busca da união de forças sociais, das quais os sindicatos classistas são uma parte, para, ao mesmo tempo, lutar por conquistas parciais e sem perder de vista a necessidade de superação das relações sociais capitalistas. Trata-se de articular estudo, pesquisa, movimentos sociais e sindicalismo de esquerda e práxis política.

Esta relação sintetiza-se nos elementos básicos que Antônio Gramsci destacava como fundamentais na luta política: a análise da realidade buscando entender o movimento das forças em disputa numa determinada conjuntura e seus vínculos com a manutenção da velha ordem social ou de sua transformação; criar vontade política nas massas para a ação na direção da transformação da velha ordem; e primar pela organização para ter a força efetiva de superar esta velha ordem social.

Referências Bibliográficas

CASTEL Robert. As armadilhas da exclusão. In: Vários. Desigualdade e a questão social. São Paulo, EDUC, 1997.

FERNANDES, Florestan. Os circuitos da história. São Paulo, HUCITEC, 1977.

FERNANDES, Florestan. A sociologia no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1980.

FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. V.2. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. V.1. Introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução Carlos Nelson

Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. V.3. Maquiavel, Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

HOBBSBAWN, Eric. Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KONDER, Leandro. A construção da proposta pedagógica do SESC Rio. Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2000.

KOSIK, Karel. A dialética da moral e a moral da dialética. IN. DELLA VOLPE, Galvano, GARUNDY, Roger, KOSIK, Karel et ali. Moral e sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl, in: BARATA-MOURA, José. Materialismo e subjetividade. Estudos em torno de Marx. Lisboa, Avante, 1997.

MARX, K. O Capital. Volume I. São Paulo, Abril, Cultural, 1983.

MARX, Kart. Crítica da Filosofia do direito em Hegel. São Paulo. Boitempo, 2006.

NETTO, José Paulo e BRZ, Marcelo. Economia política – uma introdução crítica. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Política numa era de indeterminação: Opacidade e encantamento. In: OLIVEIRA, Francisco de e RIZEK, Sibebe Saliba. A era da indeterminação. São Paulo, Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. Revista reportagem, n. 41, fev.2003a. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani.

OLIVEIRA, Francisco. de. Em busca do consenso perdido: democratização e republicanização do Estado. In FIOD, Edna. Maria et ali (org). Traços do Trabalho Coletivo. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005. P. 61-72

WILLIAMS, Raymond. Palavras-chave – um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.