

Dante Henrique Moura
Organizador

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS
E POLÍTICAS PÚBLICAS



IFRN
Editora

Dante Henrique Moura

Organizador

**EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL:
DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS
E POLÍTICAS PÚBLICAS**



Natal, 2016

Presidente da República **Michel Temer**
Ministro da Educação **José Mendonça Bezerra Filho**
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica **Marcelo Machado Feres**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Norte**

Reitor **Wyllys Farkatt Tabosa**
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **Márcio Adriando de Azevedo**
Coordenador da Editora do IFRN **Darlyne Fontes Virginio**
Conselho Editorial **André Luiz Calado de Araújo**
Dante Henrique Moura
Jerônimo Pereira dos Santos
José Yvan Pereira Leite
Samir Cristino de Souza
Valdenildo Pedro da Silva

Todos os direitos reservados

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Sebastião
Fernandes do Campus Natal Central do IFRN.

M929e Moura, Dante Henrique.
Educação profissional : desafios teórico-metodológicos e
políticas públicas. / Dante Henrique Moura. – Natal : IFRN, 2016.
244 p. il.

ISBN 978-85-8333-192-6

1. Educação profissional – Brasil. 2. Educação profissional – Pesquisa.
3. Educação – Políticas públicas. 4. Educação de jovens e adultos –
PROEJA. I. Título.

CDU 377(81)

CAPA

Charles Bamam Medeiros de Sousa

DIAGRAMAÇÃO

Guilherme Kramer (Estagiário)

REVISÃO LINGUÍSTICA

Maria Clara Lucena de Lemos (Estagiária)

CONTATOS

Editora do IFRN

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.

CEP: 59015-300

Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763

Email: editora@ifrn.edu.br

Edição eletrônica: E-books IFRN

Prefixo editorial: 68066

Disponível para download em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>

SOBRE OS AUTORES

ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE - ana.henrique@ifrn.edu.br

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 1985. Graduada em Letras – Português e Inglês -, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1983); mestrado em Letras pela mesma Universidade (1996); doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madrid (2006). Atua na Educação a Distância no IFRN desde 1995 e é professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) da mesma Instituição a partir de 2013, atuando na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas. É pesquisadora do campo educação profissional e da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que se refere ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Orientadora de mestrado.

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares - andreza.tavares@ifrn.edu.br

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) a partir de 2009, onde atua nas licenciaturas oferecidas pela Instituição. Graduada em Pedagogia (2003), mestrado (2005) e doutorado (2010) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho/Portugal (2013). A partir de 2013, é professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), atuando na linha de pesquisa Política e Práxis em educação Profissional, e do Mestrado Profissional em Ensino de Física, ambos no IFRN. Orientadora de mestrado.

Cybelle Dutra da Silva - cybelledutrasilva@gmail.com

Professora técnico-educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco desde 2006; graduada em Ciências, com Habilitação em Biologia - Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTIVISA - 2004); especialista em Programa de saúde da Família (PSF - 2009) pela faculdade de Ciências Médicas da Paraíba e Ecologia e Meio Ambiente, pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE - 2005); graduada em Enfermagem pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO - 2009); mestrado em Educação Profissional, pelo IFRN (2015), na linha de pesquisa em Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Danilma de Medeiros Silva - danilma_medeiros@hotmail.com

Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) a partir de 2007. Graduada em serviço social (UFRN – 2005); especialista em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (IFRN – 2010); mestrado em Educação (UFRN – 2015), na linha de pesquisa Política e Práxis em educação; doutoranda em Educação (UFRN – a partir de 2016). Pesquisa o campo da Educação Profissional.

Dante Henrique Moura - dantemoura2014@gmail.com

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 1986. Graduado em Engenharia Elétrica (UFRN - 1986); doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri (2003). É professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN desde 2010 e a partir de 2013 é professor e coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Pesquisador dos campos Trabalho e Educação e Políticas Educacionais com ênfase nas questões relacionadas com o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é membro do Comitê Científico da Anped, como representante do GT09 (Trabalho e Educação), e coordenador do Forpred Nordeste. Orientador de mestrado e doutorado.

Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros - dayvyd.medeiros@ifrn.edu.br

Professor de língua portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) a partir de 2010, onde atua nos cursos de Ensino Médio integrados aos cursos técnicos. Graduado em Letras (UFRN – 2005); Especialista em leitura, gramática e produção textual (UFRN – 2008); mestrando em Educação Profissional pelo IFRN (a partir de 2014), na linha de pesquisa Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Eugénio Adolfo Alves Silva - esilva@ie.uminho.pt

Eugénio Adolfo Alves da Silva, é natural de Angola. É Professor Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Está credenciado como Formador pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional. Reside em Braga. É licenciado em Ciências da Educação - opção Pedagogia, pela Universidade Agostinho Neto (Angola); possui parte curricular do mestrado em Educação, na especialidade de Administração Escolar, pela Universidade do Minho e o doutoramento em Educação na especialidade de Organização e Administração Escolar pela mesma universidade. Iniciou a actividade profissional como professor do Ensino Básico em 1976, em Luanda/Angola. Em 1982 ingressou na carreira docente universitária, no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Universidade Agostinho Neto. Em 1994 iniciou funções como docente na Universidade do Minho onde tem colaborado com a Unidade de Educação de Adultos na orientação de acções de formação de professores e de técnicos de serviço social, na área dos projectos de formação e de intervenção. Foi director do curso de Licenciatura em Educação na Universidade do Minho, coordenador de um curso de especialização e coordenador do curso de mestrado em educação na área de Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Investiga aspectos ligados à administração e gestão universitária. Orientador de mestrado e de doutorado.

Francisco das Chagas Silva Souza - chagas.souza@ifrn.edu.br

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 1996, no *Campus* Mossoró. Graduado em História (UFPB - 1987); mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN - 2002); doutor em Educação (UFRRN - 2010). É líder do Grupo de Estudos “Educação e Complexidade” (GEEDUC-IFRN). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN/Natal). Desenvolve pesquisas nas áreas de História oral e memória, narrativas autobiográficas, história de vida e autoformação, Educação Profissional, saberes docentes, formação e desenvolvimento docente, saberes escolares, história da educação. Orientador de mestrado.

Gaudêncio Frigotto - gfrigotto@globo.com

Graduado e Bacharel em Filosofia pela, hoje, UNIJUI (1971), graduação em Pedagogia pela UNIJUI (1973), mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade - pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor Titular em, Economia Política da Educação aposentado - na Universidade Federal Fluminense. Pesquisador A1 - Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Foi membro dos Comitês científicos da área de educação no CNPq, CAPES e FAPERJ, onde continua como consultor ad hoc até o presente. Coordenador do Grupo CNPQ - Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho, educação básica e educação técnica e profissional na perspectiva da politécnica, educação e a especificidade das relações de classe do capitalismo no Brasil. É bolsista de produtividade do CNPq. Orientador de mestrado e doutorado.

José Mateus do Nascimento - zenmateus@gmail.com

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) a partir de 2010. Graduado em Pedagogia (UFRN - 1999); mestre e doutor em Educação (UFRN – 2004/2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História Social da Infância e passa a atuar em pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas e a formação docente no NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) do IFRN - Campus Natal Central. É Vice Coordenador do PPGEP - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Coopera com o Grupo de Estudos Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (CE -UFRN), também colabora como vice-líder do GEPEeS - Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (UFPB - CCAE - Campus IV) e é líder do NEGÊDi - Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero e Diversidade (Diac/IFRN-CNAT). Orientador de mestrado.

Lincoln Moraes de Souza - lincolnmoraes@ufrnet.br

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1973), mestrado em Sociologia pela Universidade de Brasília (1978) e doutorado em Política Social pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atuando principalmente nos seguintes temas: análise e avaliação de políticas públicas, Estado, democracia, gestão popular e governo. É líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Avaliação de Políticas Públicas (GIAPP). Orientador de mestrado e doutorado.

Márcio Adriano de Azevedo - marcio.azevedo@ifrn.edu.br

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) a partir de 2009. Graduado em Pedagogia (UFRN - 2002); mestre e doutor em Educação (UFRN – 2006/2010); Pós-Doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho/Portugal (2014). É professor no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Atua na área de políticas de educação profissional e formação docente; e desenvolve estudos e pesquisas sobre avaliação de políticas públicas, Educação profissional, Educação do Campo, Educação Quilombola e Indígena e Educação de Jovens e Adultos. É Líder do Núcleo de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão Social - NUPEADIS. Orientador de mestrado.

Maria Ciavatta – mciavatta@terra.com.br

Possui licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1967) e em Letras Clássicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1960), mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1978) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1990). Fez pós-doutorado em Sociologia do Trabalho em *El Colegio de México* (1994-95), na *Università degli Studi di Bologna*, Itália (1995-96) e no Departamento de História de Universidade Federal Fluminense. Professora titular em Trabalho e Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, associada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense e foi professora visitante na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008 a 2013). Atua na área de pesquisa em Trabalho e Educação. Coordenadora do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde. Tem publicado artigos e livros, com ênfase em Epistemologia e Ciências Sociais aplicadas à Educação, principalmente nos seguintes temas: história e historiografia da relação trabalho e educação, a fotografia como fonte de pesquisa, estudos comparados, ensino médio, educação profissional, técnica e tecnológica e formação integrada. É bolsista de produtividade do CNPq. Orientadora de mestrado e de doutorado.

Marise Nogueira Ramos - ramosmn@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal (2012). É Especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) e professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Docente credenciada no quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) e de Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz), do qual foi coordenadora no período de 2008 a 2012. Foi Diretora de Ensino Médio do Ministério da Educação (2003-2004), coordenadora do GT Trabalho e Educação da Anped (2008-2010) e representante do mesmo GT no Comitê Científico dessa associação (2011-2012). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, ensino médio, ensino técnico, reforma da educação profissional, reforma educacional e saberes profissionais. É bolsista de produtividade do CNPq. Orientadora de mestrado e de doutorado.

Mylenna Vieira Cacho - mylenna.vieira@ifrn.edu.br

Possui graduação em Letras - Habilitação Língua Portuguesa e Literaturas pela UFRN (1999); é especialista em Literatura e Ensino (IFRN - 2011) e em Educação de Jovens e Adultos (UFRN - 2007); e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN (a partir de 2014). Professora efetiva do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) a partir de 2014, com interesse nas temáticas da área de Língua Portuguesa, Literatura, EJA e Educação Profissional.

Neura Maria Weber Maron - neura.w@gmail.com

É doutora em Tecnologia, na área de concentração de Tecnologia e Sociedade, na linha de pesquisa Trabalho e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (2013). Fez um período do doutorado na *Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*, sendo acolhida pelo professor Doutor Mariano Fernández Enguita. É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2004). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (1987). É Pedagoga da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e compõem a Assessoria Técnica Pedagógica do Conselho Municipal de Educação de Curitiba. Foi Professora Substituta na Universidade Federal do Paraná, nos anos de 2014 e 2015, vinculada ao Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) do Setor de Educação. É Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia - GETET, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), atuando na Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Tecnologia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em articulação do processo pedagógico escolar, gestão educacional e ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e Trabalho, Pedagogia e Escolarização na Empresa, Políticas e Processos de Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e PROEJA.

Olívia Moraes de Medeiros Neta - olivianeta@gmail.com

Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), mestrado em História e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004; 2007; 2011). É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É sócia da ANPUH, da SBHE e da ANPED. Editora da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (ISSN 1983-0408). Tem experiência na área de História, com ênfase em história da educação, história e espaços, historiografia e ensino de história. Orientadora de mestrado.

I PARTE - DESAFIOS E DILEMAS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

1. DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL **25**
Gaudêncio Frigotto - UERJ
2. A HISTORICIDADE DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO - DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM TRABALHO E EDUCAÇÃO **53**
Maria Ciavatta - UFF
3. ABORDAGENS QUALITATIVAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO **75**
Eugénio Adolfo Alves Silva – Universidade do Minho
4. O PORTAL DA MEMÓRIA DO IFRN COMO FONTE DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL **101**
Francisco das Chagas Silva Souza - IFRN
Olívia Moraes de Medeiros Neta – UFRN e IFRN

II PARTE - POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA MATERIALIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

5. PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL **121**
Marise Ramos – UERJ e EPSJV
6. UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA DO PRONATEC: IDEOLOGIA, TEORIA E OBJETIVOS IMPLÍCITOS **145**
Danilma de Medeiros Silva – IFRN e UFRN
Dante Henrique Moura – IFRN e UFRN
Lincoln Moraes de Souza - UFRN

7. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO INTEGRADO A PARTIR DE EIXOS ESTRUTURANTES NO ENSINO MÉDIO **169**

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares - IFRN

Márcio Adriano de Azevedo - IFRN

Cybelle Dutra da Silva - IFRN

Dayvyd Lavanierly Marques de Medeiros - IFRN

8. UMA ANÁLISE COMPARADA DOS PROJETOS DE ESPECIALIZAÇÃO PROEJA CEFET/RN (2006 A 2008) **187**

Ana Lúcia Sarmento Henrique - IFRN

José Mateus do Nascimento - IFRN

Mylenna Vieira Cacho - IFRN

9. OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA E O CONCEITO DE PROFESSOR PESQUISADOR **221**

Neura Maria Weber Maron - UFPR

APRESENTAÇÃO

Os textos que integram esta coletânea são resultantes de pesquisas cujo eixo condutor é a educação profissional. A obra está dividida em duas partes. A primeira denomina-se *Desafios e dilemas teórico-metodológicos na pesquisa em educação*, cujos capítulos foram produzidos a partir de pesquisas que têm como objeto de estudo os aspectos teóricos e metodológicos inerentes ao processo de produção do conhecimento na educação em geral e, particularmente, na educação profissional. A segunda intitula-se *Políticas públicas e sua materialização no campo da educação profissional*. Nessa parte, os textos se aglutinam em torno da análise e implementação das políticas públicas do campo da educação profissional, considerando as práticas pedagógicas delas decorrentes.

Esta coletânea foi planejada e organizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), tendo como elemento gerador o II Colóquio Nacional *A Produção de Conhecimento em Educação Profissional*, organizado pelo PPGEP e realizado no período de 6 a 9 de agosto de 2013.

Dessa forma, parte dos textos resultam das pesquisas que foram socializadas por meio das conferências e mesas temáticas que integraram a programação do evento, os quais foram produzidos pelos convidados para participarem dessas atividades. Os outros textos são decorrentes de pesquisas desenvolvidas por docentes do PPGEP em colaboração com outros investigadores ou por pesquisadores convidados. Nas duas partes do livro, há capítulos de pesquisadores convidados, assim como dos investigadores que integram o corpo docente do PPGEP.

A primeira parte da obra, *Desafios e dilemas teórico-metodológicos na pesquisa em educação*, está composta por quatro capítulos.

No primeiro, *Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na educação profissional*, Gaudêncio Frigotto inicia a discussão afirmando que, na sociedade capitalista, o trabalho e a formação humana se definem no âmbito da luta de classes, sendo marcadas pela dominação e expropriação de uma

classe sobre as demais, expressando interesses antagônicos. Dessa forma, a produção do conhecimento, dos valores e símbolos buscam afirmar e reproduzir a estrutura social dominante, apresentando-a como natural e eterna, negando, assim, as determinações que evidenciam a sua natureza histórica. Nesse contexto, o autor afirma que a produção do conhecimento sobre a formação humana, que também ocorre sob as relações capitalistas, resulta de uma disputa e faz os seguintes questionamentos: que conhecimento, que formação humana, para que sociedade?

A partir dessas interrogações, Frigotto, fundamentado no materialismo histórico dialético, analisa os referenciais teóricos que orientam a concepção de ciência, de trabalho e de formação humana em disputa; a relação entre concepção de sociedade e de ser humano; e as bases teórico-metodológicas dominantes na produção do conhecimento em educação técnica e profissional. O autor conclui que “a concepção materialista de realidade e o método dialético materialista histórico constituem-se, hoje mais que no passado, no instrumental mais agudo e imprescindível para fazer a crítica à concepção histórica das relações sociais e de natureza humana e das concepções positivistas, empiricistas e funcionalistas que orientam as políticas de formação profissional”.

O segundo capítulo, de autoria de Maria Ciavatta, intitula-se *A historicidade da pesquisa em educação*. Nele, a autora inicia o texto apresentando alguns pressupostos básicos da historicidade da pesquisa em educação: a história como produção social da existência, a memória e a consciência histórica e a questão teórico-metodológica dos conceitos e categorias. Traz também contribuições de alguns “historiadores de ofício”, entre os quais historiadores da educação, problematizando sobre como se escreve a história em trabalho e educação a partir dos textos analisados em sua pesquisa (artigos, livros, teses e dissertações). A partir deles, a autora focaliza algumas categorias gerais da história como método, historicidade, totalidade e, também, discute categorias específicas: classes sociais, trabalho e formação integrada.

Ciavatta prossegue sinalizando algumas questões. Afirma que, dentro do referencial teórico-metodológico da pesquisa – o materialismo histórico-dialético –, na construção de uma historiografia em trabalho e educação, com exceção de alguns trabalhos clássicos mencionados ao longo do texto, a referência à totalidade social dos fenômenos, a crítica à economia política e a utilização de fontes secundárias alimentam sempre o trabalho

discursivo. No entanto, problematiza a autora que, em razão de uma histórica cultura fenomenológica, no campo da educação, continua a questão de ordem teórica: além da documentação com que se escreve a história, seu processo real como vida dos seres humanos envolve a empiria, o conjunto dos fatos e acontecimentos da vida social, e a história, como narrativa, pode prescindir deles?

Maria Ciavatta conclui o texto reafirmando, conceitual e metodologicamente, a concepção da história como produção social da existência, como processo real da vida humana.

Já no terceiro capítulo, denominado *Abordagens qualitativas na pesquisa em educação: fertilidade e limites*, seu autor, Eugénio Adolfo Alves Silva, afirma que, ao produzir uma ruptura com o positivismo, as Ciências Sociais assumem uma postura epistemológica baseada no reconhecimento da complexidade, da mutabilidade e da irreduzibilidade da vida social, ao mesmo tempo em que reconhecem a necessidade de uma intervenção do sujeito no processo de conhecimento e o papel da subjetividade na interpretação da realidade. Além disso, partem do princípio de que a realidade é o resultado do modo como os atores sociais olham para ela. O autor defende, então, que a compreensão do real pode ser alcançada a partir da relação entre o mundo real e o sujeito que dele se apropria, do vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito e do modo como os atores sociais interpretam os fenômenos da vida social.

A partir desses pressupostos, Eugénio advoga que a compreensão das características e dos fundamentos epistemológicos das metodologias qualitativas, respeitadas suas possibilidades e limites, ajuda a configurar a pesquisa. Para isso, propõe o seguinte questionamento como condutor da sua pesquisa: em que medida essas metodologias contribuem para superar a visão positivista da realidade sem deixar que o subjetivismo domine o campo da análise sociológica do real, ou seja, em que medida são capazes de dar resposta às exigências de compreensão da realidade social segundo a abordagem interpretativa e crítica?

O autor conclui que as metodologias qualitativas de pesquisa vão ao encontro dos objetivos das Ciências Sociais no que se refere à descoberta das propriedades da ação social, à descrição e à compreensão em face do reconhecimento de fatores como a imprevisibilidade, a complexidade e a singularidade da vida social. A “perspectiva” e o “subjetivismo” surgem como categorias fundamentais e o pesquisador aparece como intérprete de um processo

de leitura crítica do social, deixando de ser mero relator, passivo e distante, que “lê” a realidade de fora e procura, com neutralidade ou isenção, fazer interpretações. Não obstante, as abordagens qualitativas não são isentas de problemas no que concerne à validade e à fiabilidade dos resultados, posto que muitos dos processos de pesquisa são originais e irrepetíveis. A replicabilidade dos processos e dos dados é posta em causa se não são explicitados os critérios metodológicos e as condições da coleta e análise das informações e se não se consegue reunir um conjunto significativo de fatos. Assim, para o autor, as preocupações com a validade e a fiabilidade das investigações qualitativas obrigam a cuidados redobrados do pesquisador que incluem o pluralismo metodológico, a reiteração dos processos de coleta e análise, a saturação e a exaustividade dos dados, a contrastação de pontos de vista, a redefinição de quadros conceituais de análise e a adoção de “códigos de leitura” para que a imagem do real possa ser aceita como leitura plausível no âmbito dos esquemas teóricos e metodológicos adotados.

No quarto e último capítulo da primeira parte deste livro, intitulado *O portal da memória do IFRN como fonte de pesquisa em história da educação profissional*, Francisco das Chagas Silva Souza e Olívia Morais de Medeiros Neta apresentam relatório de uma pesquisa cujo objetivo foi discutir como o Portal da Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) pode se converter em uma fonte para os pesquisadores da história da educação profissional no Brasil, visto que ainda são carentes os estudos sobre essa área da educação. Os autores argumentam que, no século XX, a produção do conhecimento histórico passou por uma série de transformações no que diz respeito aos temas, problemas e objetos de pesquisa e que, no bojo dessas mudanças, há também uma abertura para o uso de novas fontes pelos historiadores. Portanto, a produção se insere em um contexto mais amplo, que são os novos temas de pesquisa em história da educação no Brasil, merecendo destaque a história das instituições escolares, cujos estudos vêm se expandido desde a década de 1950, chegando ao seu auge nos anos 1990 até hoje, graças à consolidação dos programas de pós-graduação e à chamada crise dos paradigmas.

Ao longo do texto, os autores mapeiam e fazem uma cartografia do Portal da Memória do IFRN. A análise lhes permite afirmar que o Portal é uma construção intencional, que fez e faz

uso de interesses, nele constando fragmentos e indícios de uma seleção com fins de divulgação e de celebração dos 100 anos de implantação da Escola de Aprendizes Artífices no Rio Grande do Norte. Assim, concluem que nem tudo foi dito, nem tudo foi exposto, pois era um momento de celebração e, em situações como essa, vale o que serve para exaltar um passado de lutas e de vitórias. Argumentam que toda memória é seletiva e intencional; lembrar e esquecer são faces de uma mesma moeda. Por isso, consideram que a seleção de fontes no Portal da Memória do IFRN exprime intenções de memória quanto à comemoração e celebração, bem como a figuração de documentos institucionais como documentos/monumentos. Finalizam afirmando que os depoimentos, as imagens e os vídeos, apesar de pretenderem recompor a memória institucional, apenas mostram uma parte dela, selecionam o que pretende mostrar, têm a intenção de apresentar uma história institucional livre de problemas, uma história de exaltação.

Na segunda parte da obra, *Políticas públicas e sua materialização no campo da educação profissional*, os pesquisadores discutem o tema em cinco capítulos. No primeiro (capítulo 5 do livro), Marise Ramos discute os *Projetos societários em disputa no Brasil contemporâneo: a universalização da educação básica e a educação profissional*. A autora inicia o texto apresentando sinteticamente os projetos de desenvolvimento em disputa no Brasil, ao longo do século XX, afirma que pouca coisa está clara neste debate e que este talvez não possa ser esclarecido sem dados de pesquisa empírica de ordem econômica e política. Por essa razão, ela declara que o texto tem a conotação de um ensaio e parte do levantamento de algumas reflexões baseadas em uma literatura contemporânea que, em parte, é de mesma natureza. A autora afirma, ainda, que, não obstante o caráter preliminar que, conseqüentemente, as ideias expostas adquirem, pode-se abordar a questão dos projetos societários em disputa pelo viés dos debates contemporâneos sobre o desenvolvimento – lida sempre pela unidade do econômico com o social – e tentar questionar a vinculação das políticas de educação básica e profissional atuais com essas tendências. Assim, a ênfase do texto é confrontar os conceitos de novo e neodesenvolvimentismo entre si e esses com a ideologia desenvolvimentista que orientou a consolidação do capitalismo no Brasil no século XX, bem como seu recuo pela via do neoliberalismo no final desse século e no

transcorrer do atual, além de tentar questionar a vinculação das políticas de educação básica e profissional atuais com essas tendências de desenvolvimento. Para isso, a autora retoma a noção de desenvolvimentismo como ideologia, com base em análises de Caio Prado Jr., Florestan Fernandes, Ruy Mauro Marini, Otávio Ianni e Miriam Limoeiro Cardoso, dentre outros. Esclarece que não é uma análise original, considerando o percurso já feito pelas Ciências Sociais sobre o tema, como também em reflexões já feitas pela própria autora em outros textos.

Em seguida, expõe as ideias sobre novo e neodesenvolvimentismo. Toma, principalmente, as referências de Rodrigo Castello, Marcelo Carcanholo e de economistas que foram entrevistados pela revista do Instituto Humanitas Unisinos, publicada em maio de 2012, cujo tema central foi “o desenvolvimentismo em debate”. Finalmente, discute a política de educação básica proposta no Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE)¹ e a política de educação profissional do governo Dilma, capitaneada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), questionando sobre os vínculos desses com as tendências enunciadas como desenvolvimentistas da atual política econômica brasileira.

Assim, a autora conclui que, mesmo nas perspectivas mais avançadas apresentadas no debate sobre o desenvolvimentismo, é o capital que orienta as políticas econômicas e sociais sob a mesma lógica que presidiu a consolidação do capitalismo dependente no Brasil: a garantia da acumulação se dá por meio do “trabalho barato” para o qual a educação básica e a profissional pretendem formar os cidadãos brasileiros. Diante disso, ela pergunta se seria possível, ainda, disputar, não o compromisso dos empresários com um projeto de desenvolvimento nacional-popular, mas sim a correlação de forças na sociedade no sentido da garantia de direitos sociais e da centralização na esfera pública das decisões econômicas. Nesse contexto, finaliza a autora, a disputa pela educação pública, incluindo a profissional, parece ser uma mediação fundamental nesse processo, vinculando-a com as disputas de projetos de desenvolvimento econômico e social e com as tensões ético-políticas que as mesmas suscitam.

No segundo capítulo da segunda parte (capítulo 6 do livro), *Uma avaliação política do PRONATEC: ideologia, teoria e*

1 O texto foi produzido em 2013, portanto antes da publicação do novo PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014.

objetivos implícitos, seus autores, Danilma Silva, Dante Moura e Lincoln Souza, discutem o conteúdo e o significado do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) em pesquisa que teve como objetivo realizar uma avaliação política do Pronatec, como forma de elucidar os seus princípios ideológicos, valores, objetivos e fundamentos teóricos e políticos. O trabalho teve como base, inicialmente, as teorizações de O'Connor, que propõe, como sendo as duas grandes funções do Estado Capitalista, a acumulação e a legitimação do sistema capital. Na condução da investigação, tomou por referência principal Figueiredo e Figueiredo, ao enfatizar que, na avaliação política, busca-se estudar o conteúdo de determinada política pública; e Souza, ao desenvolver o tema e propor que nesse tipo de avaliação deve-se desvelar a ideologia, teoria e os objetivos explícitos e implícitos da política pública. No que diz respeito ao método de pesquisa, procurou fazer algumas vinculações entre a avaliação política de políticas públicas e o método dialético, a partir de Kosik. Seguindo o enfoque específico da avaliação política de políticas públicas, utilizou como fonte de dados os documentos oficiais relativos ao Pronatec, além de alguns discursos oficiais e outras informações sobre o programa. Os resultados da pesquisa demonstraram que o Pronatec tem dentre seus objetivos implícitos: contribuir para a legitimação do Estado Capitalista, principalmente por meio dos cursos FIC (Formação inicial e Continuada de Trabalhadores), que cumprem papel importante, desde a ótica do capital, de conformação da classe trabalhadora à ordem vigente. Além disso, a pesquisa manifesta, também, embora em menor escala, o cumprimento da função de acumulação, por meio da chamada parceria público-privada voltada para a dinamização/ fortalecimento do mercado de educação profissional, com a utilização dos recursos públicos. Outra questão latente que a avaliação política do Programa permitiu apontar é a de que este contribui para acentuar a dualidade social, ao reforçar a separação entre a educação propedêutica e a profissional.

O terceiro capítulo da segunda parte (capítulo 7 do livro), *Educação profissional e currículo integrado a partir de eixos estruturantes no ensino médio*, foi produzido por Andrezza Tavares, Márcio Azevedo, Cybelle Silva e Dayvyd Medeiros. Os autores discutem que a estruturação da educação profissional atualmente se apresenta conforme as exigências das demandas das políticas da educação brasileira engendradas nos anos 1990

e que, em contrapartida a esse pensamento hegemônico, este trabalho está vinculado a uma pesquisa que tem como objeto o currículo integrado e a educação profissional em uma perspectiva contra-hegemônica. Eles propõem, então, realizar um estudo sobre educação profissional na perspectiva do currículo integrado, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e no desenvolvimento do protagonismo juvenil, um traço importante como estratégia educativa. A pesquisa compreende uma abordagem qualitativa, de tipo bibliográfica e método descritivo, e adota como procedimento metodológico o estudo bibliográfico dos teóricos que discutem a educação profissional; a análise de conteúdo de documentos com foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, Decreto nº 5.154/2004, Resolução CNE/CEB 03/98, Parecer CNE/CEB nº 02/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 04/99 - Diretrizes Curriculares para Educação Profissional e Resolução CNE/CEB nº 03/2008 - Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. O estudo aponta para a importância da educação profissional baseada na concepção de formação humana omnilateral e emancipadora e do trabalho como princípio educativo, assim como para as dificuldades de sua materialização em uma sociedade capitalista e periférica como a brasileira. O texto advoga, ainda, que o ensino médio, ancorado nesses princípios, possibilita a formação cidadã que permite ao sujeito compreender a realidade social, econômica, política, cultural em que está imerso, visando contribuir para o alcance dos interesses sociais e coletivos.

O quarto capítulo da segunda parte (capítulo 8 do livro) denomina-se *Uma análise comparada dos projetos de especialização PROEJA – CEFET/RN (2006 a 2008)* e foi produzido por Ana Lúcia Henrique, José Mateus do Nascimento e Mylenna Cacho. O texto trata de resultados parciais de pesquisa desenvolvida no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Educação/IFRN sobre as contribuições dos Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) ofertados, à época, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN). Trata-se de pesquisa documental que consistiu na análise comparada dos três projetos que fundamentaram o desenvolvimento das edições do referido curso de pós-graduação, durante os anos de 2006 a 2010, com destaque para as atividades realizadas nos *campi* Natal-Central, Currais Novos e

Mossoró, por estes terem sido polos por mais de uma edição desse programa de formação. O estudo explicita que, durante a execução da especialização, foram efetivadas medidas de avaliação contínua do processo, o que mobilizou a reelaboração dos projetos, com vistas a atender às necessidades pedagógicas dos sujeitos envolvidos na ação formativa. Segundo os autores, durante as análises das matrizes curriculares e seus componentes, evidenciou-se a ausência do tema formação docente que, pela natureza da especialização, deveria ser uma disciplina/eixo que abordasse a formação de professores para o Proeja. Concluiu-se, também, que, durante a vivência do curso de especialização, um grande desafio, tanto para os proponentes, como para os professores de cada disciplina/eixo, foi estabelecer integração entre o Ensino Médio (EM), a Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com relação à estrutura curricular e às metodologias empregadas. O estudo também evidenciou pouca definição do campo do Proeja, justificando-se pelo contexto histórico de implantação iminente do programa no território nacional. Finalmente, durante a análise dos projetos, os autores comprovaram a necessidade de realizar uma análise dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) produzidos nesses cursos de especialização e, em seguida, estabelecer diálogo com os atores sociais que participaram do curso, visando conhecer mais sobre as suas proposições e saber se estas realmente foram cumpridas. Esses serão os próximos passos da pesquisa.

No quinto e último capítulo da segunda parte (capítulo 9 do livro), Neura Maron analisa *Os cursos de especialização do proeja e o conceito de professor pesquisador*. A autora apresenta o estudo da construção do conceito de professor pesquisador pelos cursistas dos Cursos de Especialização do PROEJA, cujo perfil desejado para o egresso era o professor-pesquisador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas a dois docentes cursistas, especialistas em PROEJA, formados em cada uma das cidades/*campi* das três unidades-polo do Sul do Brasil. A pesquisa teve como objetivo verificar como os professores concluintes entrevistados avaliam sua aprendizagem em relação ao conceito de professor pesquisador. Parte-se de algumas reflexões de Paulo Freire sobre a importância da pesquisa para o educador; são apresentadas definições de professor-pesquisador e da pesquisa como princípio pedagógico presentes em documentos do Conselho Nacional de Educação que normatizam a Educação Básica e a respectiva formação docente no Brasil; são

apresentadas reflexões sobre o conceito de professor pesquisador e da pesquisa como princípio pedagógico a partir de revisão de literatura e discutidos e analisados dados empíricos. Conclui-se que a estrutura do Curso de Especialização do PROEJA pouco contribuiu para uma compreensão mais consistente da pesquisa como princípio pedagógico, tendo possibilitado aos docentes cursistas uma compreensão apenas inicial e parcial do conceito de professor pesquisador.

Esperamos, com esta coletânea, contribuir para o debate sobre a educação profissional brasileira, na perspectiva de considerá-la como parte da educação básica e, portanto, como direito igualitário de todos. O livro é destinado, principalmente, aos pesquisadores, estudantes e professores do campo que atuam na produção de conhecimento e no estudo das políticas públicas, mas não se restringe a esse público. Convidamos, pois, a todos os interessados nos temas aqui tratados, à leitura crítica desta obra.

Dante Moura
Natal/RN, 2016.

I PARTE

DESAFIOS E DILEMAS TEÓRICO- METODOLÓGICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Gaudêncio Frigotto - UERJ

INTRODUÇÃO

Tanto o trabalho quanto a formação humana, até o presente, definem-se dentro de relações e luta de classe. Vale dizer, relações que se dão marcadas pela dominação e expropriação de uma classe sobre as demais e que sob o capitalismo engendra especificidades em relação aos modos de produção classistas que o precederam.

Trata-se, pois, de relações sociais que expressam interesses antagônicos, onde a produção do conhecimento, dos valores, e símbolos buscam, de um lado, afirmar e reproduzir a estrutura social dominante apresentando-a como natural e eterna e, por outro, evadir as determinações que evidenciam a sua natureza histórica.

A produção do conhecimento na formação humana, também sob as relações capitalistas, resulta de uma disputa: Qual conhecimento, que formação humana, para que sociedade?

No caso brasileiro, essa disputa se apresenta historicamente de forma absurdamente desigual, quer seja pelo estigma escravocrata da classe dominante e sua associação subordinada ao grande capital, quer pela concessão do fundo público para a organização e orientação da educação técnico-profissional cada vez mais a setores privados.

O recorte e ênfase da abordagem que elegi para este debate parte do fato de que a maioria dos participantes deste colóquio são estudantes em formação ou jovens docentes e técnicos da intensa expansão da educação técnica e profissional. Também porque o pensamento conservador tem construído o senso comum, especialmente após o colapso do socialismo realmente existente, de que se referir a Marx, à sua concepção

materialista da história, ao método materialista histórico e ao próprio socialismo, é algo superado ou exótico. O depoimento recente de um jovem doutorando polonês que fez uma disciplina que ministrei, no primeiro semestre de 2013, sinalizava que em seu país chamar alguém de marxista ou comunista constitui um ofensivo xingamento.

No âmbito dos referenciais teórico-metodológicos das ciências humanas, isso abriu caminho para o ultraconservadorismo e para as abordagens pós-modernas; no campo político, um avanço dos regimes de direita e, na esfera econômica, a concentração descomunal de capital, apropriação privada da ciência e sua incorporação nos processos de produção ampliando a exploração e dispensa de trabalhadores.

Paradoxalmente, os referenciais teórico-metodológicos que o sistema capitalista utilizou, historicamente, e continua utilizando na produção do conhecimento que orienta suas políticas econômicas e educacionais não o livraram de crises cada vez mais profundas e nem lhes forneceram os mecanismos para a sua solução. Como assinala David Harvey, os intelectuais do capital não sabem solucionar as crises que provocam e, por isso, apenas as deslocam. Os efeitos, entretanto, sobre a vida de milhões de trabalhadores e das gerações jovens interdidas de poderem programar o seu futuro são cada vez mais perversos.

Talvez, pela perplexidade da profundidade e permanência da mais grave crise do sistema capital possamos entender que na Feira Internacional do Livro da cidade de Frankfurt em outubro de 2012, num determinado momento, o livro mais vendido foi o Capital. Ironicamente, ganha atualidade a sentença bíblica de que os filhos das trevas são mais espertos que os da luz e, por isso, é aconselhável imitá-los.

Neste breve texto, seguindo o sentido acadêmico de colóquio - espaço de troca de ideias e de debate - e seguindo o conselho bíblico(!) terei como concepção e base o materialismo histórico para desenvolver, ainda que esquematicamente, os seguintes aspectos sobre a natureza da produção do conhecimento e suas implicações teóricas e metodológicas:

- Alguns pressupostos marxianos relacionados à base material sobre a qual se dá o embate da produção do conhecimento de um modo geral e, em particular, a produção do conhecimento em educação profissional.

- Um segundo ponto, em que sentido o método materialista histórico² é, ao mesmo tempo, uma concepção de realidade humana e de conhecimento, um método de perquirir a dialética da realidade humana e uma práxis revolucionária.
- Como terceiro aspecto, buscarei sinalizar as bases teórico-metodológicas dominantes na produção do pseudoconhecimento que orienta a formação técnica e profissional da classe trabalhadora e as noções que daí resultam como expressão de regressão social e os conceitos que emanam da concepção e método materialista histórico como espaço contra hegemônico.
- A título de considerações finais, alguns desafios no plano da ação nos processos formativos.

No conjunto desses itens, não só pela natureza de um colóquio, mas pelo espaço restrito de um texto para uma conferência, a preocupação central não é desdobrar cada aspecto, mas alinhar o que poderíamos chamar de um roteiro para estudo e debate na perspectiva de uma práxis transformadora.

AS DUAS “LEIS” FUNDAMENTAIS DO LEGADO DE KARL MARX E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL.

O ser humano distingue-se dos demais seres da natureza, da qual ele é parte, por ter a capacidade de produzir, pela atividade vital do trabalho, seus meios de vida. Um ser que se constitui mediante uma mudança qualitativa que lhe dá a faculdade de antecipar, projetar, redefinir a sua ação. Assim, Marx define o trabalho como um processo entre o ser humano e a natureza mediante o qual ao modificar a natureza, o homem modifica constantemente a si mesmo.

2 Comumente as críticas que se fazem à concepção materialista histórica de realidade humana e de conhecimento se reduzem a palavra materialista ao senso comum de coisas, onde o sujeito desaparece. Em Marx é tudo ao contrário, como veremos adiante, a práxis humana assume centralidade. *O materialismo de Marx não é um “coisismo”, não se circunscreve às “coisas”, abrange de um modo fundamental os “processos” e as diferentes instâncias que na sua configuração concretamente intervêm.* (BARATA-MOURA, op. Cit. P. 111). Ver, também, os textos – *O homem, a coisa ou a natureza da economia e Práxis e totalidade* em KOSIK, (1986, p. 169 – 209).

É a busca de dar resposta às necessidades vitais imprescindíveis e, a partir destas, às necessidades culturalmente criadas, que impulsionam os seres humanos, ao longo da história, a se valerem, inicialmente dos conhecimentos da experiência e, paulatinamente, a criarem a atividade específica da produção científica.

É dessa realidade do ser humano, que não nasce pronto, mas que se produz pelo trabalho, que Friedrich Engels, num curto discurso de despedida ao lado do túmulo do amigo Karl Marx, sublinha quais são as duas leis históricas do desenvolvimento humano³ por ele elaboradas e explicitadas e que o imortalizam.

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana: um fato tão simples, mas oculto sob uma manta ideológica, de que o homem necessita, em primeiro lugar, de comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião etc. de que, portanto, a produção dos meios de vida imediatos, materiais, e, por conseguinte, o grau de desenvolvimento econômico objetivo de um povo dado ou durante uma época dada forma a base sobre a qual as instituições estatais, as concepções jurídicas, a arte e inclusive as ideias sobre religião do povo em questão tem se desenvolvido, e à luz das quais devem, por tanto, ser explicadas, em vez do contrário, como havia sido o caso até então. Mas isso não é tudo. Marx também descobriu a lei especial do movimento que governa o atual modo capitalista de produção, e a sociedade burguesa que este modo de

3 O sentido de lei no plano humano social, como Marx e Engels a entende, expressa o movimento e o processo histórico que tem como fundamento a base das relações sociais e econômicas, estas não como um fator, mas como aquelas que ao longo da história definem a forma mediante a qual os seres humanos têm acesso ao comer, ter um teto, vestir. Como indica Raymond Williams: *então, devemos dizer que quando falamos de "base" (aspas do autor) estamos falando de um processo e não de um estado.* (WILLIAMS, 2011, p. 47). Nesta obra o autor trata do materialismo cultural para evidenciar a relação dialética entre a base das relações sociais econômicas e os processos culturais. Para aprofundar o sentido de estrutura econômico social como critério teórico metodológico da teoria das classes sociais e da distinção entre mudanças que alteram a realidade, reproduzindo-a e mantendo-a e as mudanças que possibilitam rupturas, ver KOSIK, 1986, p.99-113

produção tem criado. A descoberta da mais-valia iluminou no imediato o problema, que todas as investigações anteriores, tanto as dos economistas burgueses como as dos críticos socialistas, haviam estado tratando de resolver navegando no obscuro. (Friedrich Engels,1883)⁴

Marx retira essas duas leis da análise do desenvolvimento histórico que o conduz a concluir, pela primeira, que, até o presente, a humanidade produziu a sua existência material, intelectual, cultural, estética, afetiva, emocional e os próprios sentidos, sob a cisão de classes sociais antagônicas e que sob esta cisão anulam-se e atrofiam-se potencialidades humanas. A segunda lei, a da mais valia, é a que define o modo específico de cisão e de expropriação sob as relações sociais capitalistas, à mais complexa e dissimulada sociedade de classes. Para ele, com sua superação pelo socialismo se determinaria o fim da pré-história do desenvolvimento humano.

Assim, o primeiro pressuposto decorrente da relação dessas duas leis define e diferencia a concepção de realidade humana e o método materialista histórico das demais concepções e métodos ao demonstrar que, desde o início, a ciência e seus procedimentos metodológicos são produções humanas definidas socialmente. Como tal, nas sociedades de classe, a ciência e seus métodos de construção estão, assim, demarcados por relações sociais antagônicas. Por isso, nas sociedades de classes as concepções de realidade social e os métodos para abordá-la não são neutros e, consciente ou inconscientemente, expressam interesses de classe.⁵

Dessas duas leis decorrem, igualmente, o segundo e o terceiro pressupostos que buscamos aqui demarcar. O segundo pressuposto relaciona-se, como assinala Barata Moura, à dupla apreensão da ciência em Marx: forma específica de conhecimento

4 Texto retirado do Blog de Debate ISKRA – Teoria e Política Marxista. (05.07.2013)

5 Michael Löwy e Adam Schaff, com base em Marx, buscam demonstrar que as classes dominantes, por condição de classe, expressam uma visão parcial da realidade elidindo as determinações que a produz e que somente as classes dominadas e seus intelectuais tem interesse em demonstrar essas determinações para desvelar os processos de dominação e suas consequências. Ver Michael Löwy (1986) e Adam Schaff, (1986)

que se diferencia do senso comum e puramente da experiência e que se produz metodicamente e a ciência como um conjunto de saberes particulares – um empreendimento social de domínio da natureza e da sociedade e que se constitui cada vez mais como força produtiva imediata a serviço da reprodução do capital e contra o trabalhador⁶. Por isso, como veremos, no plano epistemológico e metodológico, essa forma específica de conhecimento se dá dentro de uma perspectiva histórica, positivista, fragmentária e funcionalista, cujas categorias, conceitos e noções, com os quais opera, escamoteiam a compreensão de como a realidade humano social se produz.

O terceiro pressuposto, assumindo a perspectiva defendida por Fredric Jameson, é de que o materialismo histórico-dialético não é o único referencial teórico e metodológico que faz a crítica ao capitalismo, mas o único que tem como objeto o sistema capitalista e busca desvelar, pela raiz, seu metabolismo social na perspectiva, pelas práxis, da sua superação. Ao contrário do que postulam as teses neoliberais e pós-modernas que, diante das crises do paradigma marxista em face a mudanças bruscas da materialidade das relações sociais, como observa Jameson, decretam seu fim, suas análises estão *sempre em movimento e em reestruturação e rearranjo históricos, junto com os eu objeto de estudo, o próprio capitalismo* (JAMESON, 1994, 64). Por isso, para esse autor, as análises de Marx permanecem centrais para desvelar a natureza do que denomina de capitalismo tardio⁷.

Um último pressuposto, que incide sobre o tema dos referenciais teórico-metodológicos, é que esses referenciais, por fazerem parte da luta de classe, expressam as concepções e interesses de classe e, sob o capitalismo, limitam a própria ciência e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Marx vai dizer que a

6 Ver a esse respeito Barata Moura, 1997, p. 69-73)

7 Jameson, em sua obra – *Pós modernismo a cultura do capitalismo tardio* (1996) analisa que a cultura pós moderna expressa a fase atual do capitalismo tardio – fragmentado, ultra individualista, consumista e onde contradição entre o avanço exponencial das forças produtivas e o caráter opaco das relações sociais explicitado pela insegurança, desemprego, etc., é hoje mais claro do que quando Marx a explicitou. Neste sentido, capitalismo tardio é o que esgotou sua capacidade civilizatória, como o demonstra Mészáros em sua obra para Além do Capital (2005), e para prosseguir destrói um a um os direitos da classe trabalhadora e as bases da vida mediante a degradação do meio ambiente. Também se explicita pela análise de Richard Sennett (1999) quem em sua obra a *Corrosão do Caráter*, expõe os efeitos sobre a pessoa humana da atual fase do capitalismo que liquidou com a perspectiva do longo prazo e gera uma profunda e permanente insegurança.

forma mediante a qual os economistas e intelectuais da burguesia entendem e representam a realidade social os levam a perceber as relações e disfunções do sistema, mas não o que as produz.

Isso significa que os referenciais empiristas, positivistas, estruturalistas e do pós-modernismo partem de categorias, conceitos e teorias que não captam a historicidade de como se produz, sob o capitalismo, a realidade social, educacional, cultural, política, mas apenas apreendem o mundo fenomênico de sua funcionalidade ou disfunções e, como tal, mascaram a sua natureza. É por isso que Marx sinaliza em diferentes momentos, como no esboço da mensagem ao Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores transcrito na epígrafe deste texto, que a ciência só pode desempenhar, um papel criador, gerador de tempo de liberdade, escola e fruição *na república do trabalho*. Mas a construção da *república do trabalho*, sociedade sem a dominação de classes, tendo o socialismo como travessia, é uma tarefa histórica que se dá no interior das contradições e lutas nos seios da sociedade capitalista.

Desse conjunto de pressupostos, deriva a compreensão de que o materialismo histórico é, ao mesmo tempo, uma concepção de realidade, um método para entender como a ela se constitui pela ação humana e umas práxis que busca superar as relações sociais capitalistas que cindem, mutilam, expropriam e alienam a maioria dos seres humanos. Essa última dimensão – a práxis –, como sinaliza Henri Leffvire (1966), explícita que Marx é um homem que constrói a ciência da história como necessidade para a ação revolucionária e não para o academicismo.

ARELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE E SER HUMANO E método MATERIALISTA-HISTÓRICO DE APREENDÊ-LA E PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA.

A concepção dominante de produção do conhecimento no âmbito das ciências sociais e humanas centra-se numa compreensão a- histórica da natureza humana. Na Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, Marx sublinha que a burguesia fez a crítica à alienação na sua forma sagrada e que

agora é fundamental que se faça a crítica na sua forma não sagrada construída pela ciência e ideologia burguesas.

Consequentemente, a tarefa da história depois que o outro mundo da verdade se desvaneceu, é estabelecer a verdade deste mundo. A tarefa imediata da filosofia que está a serviço da história, é desmascarar a auto alienação humana nas suas formas não sagradas, agora que ela foi desmascarada na sua forma sagrada. A crítica do céu transforma-se, desse modo, em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito, e a crítica da teologia em crítica da política (todos os grifos são do autor) (MARX, 2005, p.146).

O que Marx busca demonstrar na sua obra é de que a concepção de ser humano, veiculada pelo ideário dos intelectuais da burguesia, rompem com a essência divina da idade medieval, mas a substituem por uma essência humana utilitarista, competitiva e egoísta. Tratar-se-ia de marcas inscritas em cada ser humano que o levam a buscar o bem próprio e a prosperidade.

Trata-se de uma concepção de natureza humana dos intelectuais da burguesia – Locke, Hobbes, Adam Smith, Friedrich Hayek e seus muitos adeptos no Brasil, até o presente, que elidem a história de constituição dos seres humanos sob a violência de classe e naturalizam as relações sociais capitalistas. Uma visão que busca passar a concepção particular de natureza humana da burguesia, como sendo a concepção universal e eterna e torná-la senso comum.

O conhecimento e os processos formativos que busquem orientar umas práxis revolucionária e que, portanto, não altere a realidade das relações sociais de classe para mantê-las, mas que concorra para sua superação, implicam romper, por uma concepção materialista dialética histórica, com o que Karel Kosik (1986), em sua obra *Dialética do Concreto*, denomina de: *mundo da pseudoconcreticidade, metafísica da ciência e da razão e metafísica da cultura*.⁸

8 O termo metafísico, do grego μετά (além de) e Φυσις (natureza) diz respeito a questões relativas não à ciência, mas ao mundo das crenças sobre forças e entidades, deuses determinam ou condicionam a vida humana. Karel Kosik utiliza esse termo de forma analógica que ignora a historicidade ou a materialidade objetiva e subjetiva das relações sociais. Ver Kosik, 1986.

A pseudocreticidade expressa:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural. (...) o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo a esconde (KOSIK, 1986, p11).

É neste sentido que Marx indica que se o real é aquilo que, imediatamente, o sujeito percebe no mundo dos fenômenos, todo o esforço da pesquisa científica e da própria ciência seria desnecessário. Note-se que, no conhecimento do ambiente cotidiano, nem tudo é negatividade. Gramsci, para mostrar que nem tudo é engano no conhecimento cotidiano calcado na vivência e experiência humana, salienta um núcleo de bom senso.

A metafísica da razão se expressa pelo idealismo e racionalismo que separam a realidade empírica de sua essência ou determinações históricas gerando a ilusão de que é o pensamento ou a razão que criam a realidade. Marx vai reconhecer que “a dialética de Hegel é a forma fundamental (Grundform) de toda a dialética, mas depois do desposajamento (Abstreifung, isto é, depois dela ser despida) da sua forma mística, e (é) isto (que) precisamente distingue meu método.” (MARX, apud BARATA-MOURA, 1997, p. 103). A metafísica da cultura compreende as visões empiricistas e funcionalistas da realidade humana em todas as suas dimensões que estabelecem uma identidade entre o fenômeno e o real (essência).

Marx ao dar materialidade à dialética de Hegel demonstra como pensamento; realidade; e fenômeno empírico e real são uma unidade diversa. Essa superação dá-se mediante o método dialético materialista histórico que compreende a realidade humana como uma totalidade, contraditória e em movimento, unidade do diverso, e que o seu conhecimento implica a apreensão das mediações ou conexões que a constituem em sua

particularidade definida no espaço e no tempo. Essa é a razão por que as categorias e conceitos não têm validade eterna e demandam que ambos sejam apreendidos e constituídos em sua historicidade. Essa tarefa árdua Marx denominou como o método de investigação, sempre lacunoso e que demanda aprender todos os detalhes do objeto em análise. Método diverso da exposição dos achados da pesquisa que demandam clareza e concatenação lógica

A não validade eterna das categorias, mas sim seu caráter histórico, é insistentemente destacado por Marx em sua obra. Quando trata, por exemplo, da gênese do trabalho abstrato, isso **é trabalho**, em geral, indiferente a quem o produz, vai mostrar que, para que isso ocorrer, um conjunto de condições teve de se cumprir, como a divisão social e técnica do trabalho - manufatura, maquinaria etc. Do mesmo modo, parece que a forma dinheiro como equivalente universal, para determinar o preço das mercadorias e dos serviços, sempre existiu. Na verdade, nos primórdios, o equivalente era o gado, depois o sal e, mais tarde, os metais preciosos. Só quando o mercado se diversificou e se tornou cada vez mais global surgiu o dinheiro desempenhando várias funções. Assim, para Marx, mesmo as categorias mais abstratas e universais não têm validade eterna, mas são produtos de condições históricas definidas no tempo e no espaço.

Nesse ponto, incide o risco teórico-metodológico maior da pesquisa para aqueles que assumem o método materialista histórico no processo de pesquisa. Como alude Francisco de Oliveira, o risco é de saturar de historicidade as categorias de análise. (Oliveira 1987). Engels, numa correspondência com C. Schmidt, notava como, **já em sua época**, muitos jovens escritores usavam a concepção materialista apenas como rótulo sem proceder ao trabalho minucioso da pesquisa.

Sobretudo a palavra “materialista” serve, na Alemanha, a muitos escritores jovens como uma simples frase com que se rotula todo e qualquer estudo, ou seja, coloca-se o rótulo e crê-se ter encerrado então o assunto (...). Toda a história precisa ser reestudada, as condições de existência das diversas formações sociais precisam ser examinadas em detalhe, antes de induzir delas as

correspondentes concepções políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. (Engels, 1983, p. 456).

Não por acaso, no método da economia política, Marx distingue o método de perquirir ou investigar a realidade que exige apropriar-se de todos os materiais possíveis, ver seu desenvolvimento, sua processualidade e suas relações. Sobre esse material analisado o método de exposição dar-se-á mediante uma estruturação lógica e articulada. Ou seja, a dialética está no movimento do real e não na exposição. Nesta, o fundamental é a clareza, estruturação em linguagem adequada e a apresentação de forma coerente e articulada.

Tanto o idealismo e racionalismo, quanto o empiricismo, por não captarem a historicidade do real, constituem-se na base da produção do conhecimento que serve à naturalização das relações sociais capitalistas e de seus processos formativos. Um conhecimento, como apontamos acima, capaz de evidenciar as disfunções e mazelas da sociedade, mas não de desvelar as determinações que as produzem. Como decorrência, as ações e políticas acabam atacando os efeitos, mas não as forças e determinações que os produzem.

Quando se consegue produzir um conhecimento que resulta de uma análise materialista histórica, desvela-se o que produz desigualdade, a exploração, a injustiça, etc. e este conhecimento tem o potencial desalienador, transformador e revolucionário. O caráter efetivo deste conhecimento tanto em sua verdade histórica, quanto em seu efeito transformador só pode ser aferido nas práxis.

Como o materialismo histórico constitui-se é o único método que faz a crítica ao capitalismo na perspectiva de sua superação, a categoria práxis assume centralidade tanto na validação histórica do conhecimento que tem a força material potencialmente revolucionária, quanto na ação política para a superação das relações sociais capitalistas e construção do socialismo. Em Teses sobre Feuerbach, onde Marx polemiza com esse autor, encontramos essas duas dimensões das práxis.

A tese dois indica qual é os lócus onde as teorias e

pensamentos mostram a sua verdade histórica. Fica explícito que a disputa sobre a verdade de um pensamento que se isola da ação concreta se reduz num academicismo estéril e doutrinário.

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É nas práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado das práxis - é uma questão puramente escolástica (Marx, 1986, p. 12).

Em seguida, na tese três, Marx sublinha que se é verdade que os seres humanos são produtos da circunstância e pela educação não pode ignorar que são os seres humanos que produzem estas circunstâncias e que são eles que podem transformá-los

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen. A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante. (ibid)

E, por fim, na tese onze, Marx reitera que não basta pensar sobre a realidade e nem apenas entender como ela se produz, mas importa agir para alterar a realidade vigente. “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.” (ibid.). A questão das práxis, como mostra SOUZA JUNIOR (2011), talvez seja o ponto fraco do pensamento crítico da educação.

A compreensão da dialética materialista histórica como concepção da realidade em todas as suas dimensões da vida social, método de captar como ela se produz e a práxis transformadora, permite-nos compreender a forma dominante da ciência burguesa conceber a formação profissional da classe trabalhadora e as políticas que a reproduzem.

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DOMINANTES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL.

Na sociedade burguesa as relações de produção tendem a configurar-se em ideias, conceitos, doutrinas ou teorias que evadem seus fundamentos reais (Otávio Ianni)

Uma análise das bases teóricas e metodológicas que sustentam as concepções e políticas da educação profissional revela que, embora as noções, categorias e conceitos se modifiquem, a concepção que os embasam não se alteram. Com efeito, desde os intelectuais do liberalismo conservador, acima referidos, e seus atuais adeptos brasileiros que discutem educação e educação profissional como, entre outros, Gustavo Loschpe, João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro, permanece a concepção de que a forma capitalista de relações sociais são as que correspondem à natureza humana e, por isso, eternas. Natureza que dá a cada indivíduo uma espécie de um “genoma” que estimula cada ser humano a buscar o bem próprio e o que é para ele útil e isso o torna empreendedor.

É sob esse pressuposto de natureza humana, dentro de uma perspectiva empiricista e positivista de compreensão da realidade em todas as suas esferas⁹, ignorando que até o presente

9 Sobre a metodologia empiricista e positivista e a visão de uma racionalidade individual sem histórica e sem relações de classe, sugerimos a leitura do livro o Homem Econômico Racional de Martin Hollis e Edward J. Nell (1977). Para a base a concepção liberal de natureza humana, ver Domenico Losurdo (2006). Ainda para ver as concepções metodológicas liberais conservadoras que orientam os intelectuais que orientam as políticas, especialmente, de educação profissional ver Leda Paulani (2005).

a humanidade viveu sobre a cisão entre classes sociais¹⁰, que se iguala de forma racionalista e abstrata todos os seres humanos. Trata-se, como

Explicitam Hollis e Nell (1977), de um suposto “homem econômico racional” de quem depende, exclusivamente, fazer a escolha ótima. Com base nessa racionalidade formal, chega-se à conclusão de que cada indivíduo é livre para fazer suas escolhas, inclusive de vender ou não sua força de trabalho. O sistema capitalista seria o que corresponde à natureza humana.

O livro sobre o qual os dogmas neoliberais buscam seu fundamento teórico-metodológico e as diretrizes para suas políticas é *O caminho da servidão (1987) de Friedrich Hayek*, para quem qualquer intervenção política que interfira no livre comportamento das pessoas em suas escolhas no mercado vai contra a natureza humana e, portanto, deforma o comportamento dos indivíduos.

Essa doutrina, no campo da educação, é mais atual que nunca e ela entra no campo educacional pelos economistas nos anos de 1950 com a chamada teoria do capital humano e hoje redefinida, mas sob as mesmas bases conceituais, pela pedagogia das competências e pelas noções de empregabilidade e empreendedorismo.

Para elucidar como o aparentemente novíssimo é, em realidade o velho requentado, apenas com algumas sutilezas, tomo dois economistas que são referência para as políticas de educação e educação profissional na atualidade no Brasil, Gustavo Loschpe e João Batista de Araújo, O primeiro alçado a grande “teórico”, especialmente pela Rede Globo de Comunicação e pela Revista Veja para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil. O segundo, um “inventor” de métodos, que ignorando o sujeito aluno e o sujeito professor, vende apostilas e materiais do Chuí ao Oiapoque. Essa estratégia de “vender conhecimento” para professores reduzidos a “entregadores de conhecimento”, a bem da verdade não é original e nem anda sozinha. É o que mais prospera nos negócios do ensino.

10 Classe social, no sentido econômico e social do materialismo histórico, expressa uma relação de força e de poder estruturalmente antagônicos e, portanto não pode ser confundido com a visão positivista que a reduz à um continuum de estratificação social centrada na posição social, especialmente em relação ao consumo. Essa é a visão sobre a nova classe média ou as classes A, B, C, D etc. Veiculada pelos intelectuais da burguesia brasileira.

Cláudio de Moura Castro diferencia-se de ambos por sua estatura e produção intelectual e, portanto, muito distinto do pensamento raso de Ioschpe e de Araújo. Sem dúvida, desde a década de 1970, é o intelectual mais influente e mais ouvido, nos diferentes governos, na formulação teórica e política do que é predominantemente a educação profissional no Brasil.¹¹

Detenho-me a uma breve análise de fragmentos da produção de Ioschpe e de Castro para sublinhar como se reitera a concepção de realidade social e humana, o método de investigá-la e as políticas daí decorrentes no campo da educação e formação profissional.

Num breve artigo em que combate os educadores que criticam a crescente mercantilização da educação no Brasil, Ioschpe toma o empírico pelo real e usa a análise estatística como argumento de autoridade e de cientificidade definitivo.

Essas teses, como de costume, são apenas frutos da verborragia dos “pesquisadores” que as produzem. Não vêm embasadas por nenhuma tentativa de comprovação quantitativa – até porque a maioria de seus autores se confunde com qualquer operação matemática ou estatística que requeira sofisticação maior que calcular o troco do táxi e costuma, convenientemente, mascarar essas deficiências sob um discurso ideológico segundo o qual a própria quantificação, do que quer que seja, seria uma vitória da superestrutura neoliberal, mercantilista. IOSCHPE, 2008, p. 135)

Como se percebe, para ele, as análises quantitativas são despidas de qualquer ideologia e, portanto, neutras e científicas. Para isto formula sua tese e imagina comprová-la mediante a irrefutável verdade dos números trabalhados com nem tão sofisticada análise estatística.

Em realidade, o que ocorre é exatamente o opo-

11 Um contraponto à produção de Castro e numa perspectiva crítica, o leitor tem nas análises do sociólogo Luiz Antônio Cunha, o material mais consistente. Em boa parte a recuperação de gênese e constituição do ensino profissional está nos três volumes publicados pela Editora da UNESP e FLACSO Brasil – *O ensino de ofício artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata; O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização; e O ensino profissional na irradiação do Industrialismo*. Ver CUNHA, 2000.

to: quanto mais capitalista o país, melhor e mais abrangente é o seu sistema educacional. Cruzei os dados referentes à educação e ao capitalismo de 167 países. Usando o instrumento estatístico de regressão, descobre-se que o desempenho educacional explica, por si só, 47% da posição de um país na escala do capitalismo. A relação é estatisticamente fortíssima: a probabilidade que a percebida ligação entre as duas variáveis seja fruto de erro é inferior a, 0,00000001 %. Essa robustez não é casual: indica que o sistema capitalista exige sociedades com alto nível educacional, e, quanto mais instruída é a população, mais capitalista o país tende a ser e vice-versa (ibid. p.155.)

Nessa análise, Ioschpe mostra que está repetindo a pesquisa de Theodore Schultz (1973) que, na década de 1950, a partir do cruzamento do Produto Interno Bruto (PIB) e anos de escolaridade pesquisou 100 países e concluiu que a educação era poderoso instrumento de desenvolvimento econômico e mobilidade social. Por certo, se fosse hoje, Schultz e sua equipe também ampliariam sua amostra e chegariam aos 167 países ou mais. O que Ioschpe não revela é que Schultz e sua equipe, por partirem do suposto de que é científico o que é mensurável, abandonaram o outro indicador que constituiria o capital humano – a saúde do trabalhador, pela dificuldade de mensurá-lo. Também não nos diz que indicadores usou para medir o grau de capitalismo e educação

O que essas análises empiricistas abandonam são as relações sociais fundadas no poder assimétrico das classes sociais. No capitalismo, a assimetria de poder entre capital e trabalho e entre os países centros do capital e países de capitalismo dependente. Ou seja, o que essa perspectiva teórica e metodológica ignora são as duas leis da herança de Marx para entender como funcionam as sociedades e, em particular, o capitalismo. Por essa via, acabam fazendo um raciocínio linear e circular. Os países ricos e os indivíduos ricos assim o são porque têm mais educação e de melhor qualidade. E quem tem melhor educação e de melhor qualidade são os países e indivíduos ricos.

Não precisaria análise de regressão para demonstrar, por exemplo, a que grupos sociais pertencem um milhão e oitocentos mil jovens, em idade de estar no ensino médio que o não estão frequentando e dos dezesseis milhões e quinhentos mil jovens entre 18 e 24 anos que já não estudam no Brasil de acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

O curto texto do economista Luiz Gonzaga Belluzzo, cujas análises vão além da vulgata estatística, é uma indicação eloquente do sentido das visões do capital humano e dos novos fetiches sob sua base de sociedade do conhecimento, qualidade total, competências, empregabilidade, empreendedorismo.

Trate de conseguir boa educação ou será um dos derrotados pela marcha do progresso.” Este é o desafio que os senhores do mundo lançam aos que lutam por bons empregos. Seria estúpido negar o papel da educação enquanto instrumento da qualificação técnica da mão de obra. Mas os últimos estudos internacionais sobre emprego, produtividade e distribuição de renda mostram o óbvio: a boa educação é incapaz de responder aos problemas criados pelos choques negativos que vulneram as economias contemporâneas. (...)A visão simplória e simplista da educação obscurece a tragédia cultural que ronda o Terceiro Milênio. A especialização e a “tonificação” crescentes despejam no mercado, aqui e no mundo, um exército de subjetividades mutiladas, qualificadas sim, mas incapazes de compreender o mundo em que vivem. **Os argumentos da razão técnica dissimulam a pauperização das mentalidades e o massacre da capacidade crítica** (grifos meus) (BELLUZZO, 2012, s/p.).

As análises de Castro, para quem conhece sua obra, têm maior sofisticação, pois se trata de um reconhecido pesquisador no campo da economia da educação com inúmeras publicações, inclusive sobre pesquisa na vertente funcionalista e positivista. Essa sofisticação, todavia, não elide a naturalização da estrutura de classe e da dualidade do sistema educacional.

Se comparamos o argumento de Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754 – 1836), em relação ao porquê deve existir escola diferente de acordo com a classe social veremos que passados quase três séculos esse pensamento permanece inalterado na sua concepção. O que muda é o refinamento do argumento.

Em toda a sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive de renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria de classe erudita. Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo na escola. (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimento que só se pode apreender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento. (...) **Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si** (grifos meus) (Destutt de Tracy, 1917, tomo I, apud Frigotto, 1997, p15)).

Essa forma não dissimulada de defender uma escola para cada classe social, certamente, devia-se ao fato de que os valores das sociedades escravocratas e feudais ainda se mesclavam com a nova sociedade burguesa. Atualmente, essa dissimulação é mais sutil e se materializa pelas noções de qualidade total, competência, empregabilidade, etc. Noções que elidem os fundamentos das

relações sociais e que, também, naturalizam a desigualdade das classes sociais..

Num artigo da revista *Veja* de 15 de outubro de 2012 – *O dilema do ensino técnico* – Castro utiliza um argumento de maior sutileza e de difícil contra argumentação porque parece lógico e justo. Esse argumento é de que as escolas públicas federais que dão formação técnica e profissional deviam ser destinadas aos jovens mais pobres e modestos que precisam ingressar no mercado de trabalho muito cedo.

Lá na década de 70 minhas pesquisas mostravam uma situação bizarra nas escolas técnicas federais. Quanto maiores e mais dispendiosos os esforços para melhorá-las menos elas cumpriam o seu papel. De fato, por serem as únicas escolas gratuitas de qualidade, passaram a atrair os alunos academicamente mais fortes. Na prática, viraram reserva de mercado para as classes mais altas, cujo único interesse era a preparação para vestibulares competitivos. Alijavam assim os mais modestos que queriam ser técnicos, frustrando-se o objetivo original do curso.

Em 1985, eu participava de uma comissão do MEC para examinar essas escolas. Sugerir que fosse separada a vertente acadêmica da profissional. Assim, quem quisesse fazer vestibular não perderia tempo nas oficinas, deixando as vagas para quem pretendesse exercer as profissões aprendidas. Palavras ao vento. Em meados de 1990, estava no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e assessorava o ministro Paulo Renato, interessado em um empréstimo para o ensino técnico. Mas a proposta esbarrava no elitismo e na distorção dos cursos. Diante do impasse, desenterrei a minha proposta, que foi aceita e implementada. Quem quisesse o vestibular escolheria o ramo acadêmico. Quem quisesse a profissão iria para o ramo técnico, depois de formado no ensino médio. Ou, então, poderia fazer o médio, simultaneamente. (CASTRO, 2012, p. 1).¹²

12. Com a sigla MEC o autor está se referindo ao Ministério da Educação

O que Castro expõe nesse trecho do referido artigo é que ele foi o mentor do Decreto 2.208/96 que tornava lei a dualidade do ensino médio e que afeta esse nível até o presente. O que Castro postula não é uma escola sequer na forma “integrada” das antigas escolas técnicas federais e muito menos a escola unitária que dê a cada jovem a compreensão de como funciona o mundo das coisas, da natureza e, concomitantemente, o mundo das relações sociais da perspectiva gramsciana, a quem ironiza no mesmo texto. Trata-se de uma escola, nos termos de Destutt, para aqueles que precisam adquirir desde cedo o conhecimento, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Vale dizer, para que esses jovens perdem tempo com história, geografia, literatura, sociologia, filosofia? Eles têm de aprender o que o mercado lhes exige.

Após a mudança de governo, entraram no MEC os inconformados com a separação. Tentaram voltar atrás, mas, em virtude da grita, somente as escolas federais tornaram a integrar o acadêmico ao técnico. As razões para juntá-los permanecem misteriosas para a cabeça simplória deste autor. A bandeira desfraldada era uma tal “politécnica”, criada por Gramsci, lá pelos anos 1920, enquanto morava na cadeia. Prescrevia um ensino combinando as disciplinas técnicas com as acadêmicas e com o trabalho. Mais que isso, não entendi. (Ibid., p. 1).

O que não se altera é uma concepção de sociedade que entende o capitalismo como sociedade natural e que, portanto, a desigualdade é inevitável assim como é natural uma escola dual que eduque de acordo com a origem de classe. Outros intelectuais defendem abertamente a mesma tese de Castro em relação ao ensino médio, entre eles, Maria Helena de Guimarães de Castro e Simon Schwartzman. Trata-se de intelectuais que expressam o ideário dos “*Todos pela Educação*”, cuja tradução é: todos pela educação que convém ao mercado e ao capital.

O avanço dos maiores grupos privados na investida de gerir as políticas de Educação do Estado Brasileiro, com inaceitável consentimento do Ministério de Educação e de dirigentes

estaduais e municipais de educação pode ser aquilatado pelo lançamento, em Janeiro de 2013, de um sistema virtual “gratuito” com o nome sugestivo de *Conviva Educação* “investidores sociais” para apoiar a gestão das secretarias municipais e estaduais de educação de todo o Brasil. A *nominata* desses “investidores sociais” não deixa dúvida de sua ideologia e interesse. Compõem a lista principal desses investidores: **Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Gerdau, Instituto Natura, Instituto Razão Social, Itaú BBA e o Movimento Todos Pela Educação**. No site de divulgação assinala-se que a gestão e a divulgação serão feitas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), com o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED).

Se alguma dúvida ainda paira sobre o sentido dessa investida, vale a pena conferir quem são os deputados, senadores e forças do judiciário que, por mil artimanhas, protelam há três anos a aprovação do Plano Nacional de Educação. Um plano fruto de Conferência Nacional de Educação construída e negociada em debates desde a base das escolas, comunidades, municípios, e instituições científicas e sindicais. Não só retardam como desfiguram o conjunto do PNE. Trata-se da mesma estratégia que a classe dominante utilizou na década de 1990 no processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O inventário do embate sobre as novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio e o que prevaleceu no texto legal evidencia que a concepção das mesmas se fundamenta na visão privada de educação e na naturalização da sociedade de classes e da dualidade educacional. Assim, aqui temos uma concepção de realidade social a-histórica, um método positivista e empiricista ou racionalista de explicitá-la e ações práticas que objetivam reproduzir a estrutura social.

A fórmula de Ioschpe de mais capitalismo, mais e melhor da mesma educação pragmática e fragmentária que separa a formação técnica e profissional da formação básica, política e cultural e a proposta de Castro de que essa formação é para os filhos da classe trabalhadora que precisam entrar no mercado de trabalho, é a visão novíssima que reedita o anacrônico e que, no

caso brasileiro, condena a esses jovens, na divisão internacional do trabalho, ao trabalho simples.

Também é a educação profissional que é adequada a uma classe burguesa brasileira cujo projeto político, econômico e social é de associar-se de forma subordinada ou como sócios do grande capital. Trata-se de uma sociedade de capitalismo dependente que concentra, para poucos, a propriedade dos meios e instrumentos de produção e a renda e mantém a grande maioria na pobreza, e milhões na indigência¹³. Assim, no campo da educação em geral e, em particular a educação profissional, as noções funcionais ao mercado e ao capital: sociedade do conhecimento, qualidade total, competências, empregabilidade, empreendedorismo, uma espécie de fetiche do fetiche da noção de capital humano¹⁴.

O anacronismo, mesmo em termos do projeto capitalista, situa-se no fato de que as forças produtivas, das quais a ciência incorporada em novas tecnologias e técnicas de produção, mais claro do que época de Marx, demandaria não formação profissional na perspectiva da polivalência, mas politécnica e/ou tecnológica.

Com efeito, como assinala, a formação politécnica resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas no seio do próprio capitalismo. Assim, formação politécnica, ao contrário de processos formativos duais, pragmáticos, tecnicista e adestradores, “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.” (Saviani, 2003, p. 140).

O combate a essa perspectiva de formação técnica e profissional situa-se no fato de que se trata de uma concepção ligada ao método materialista histórico e que busca construir, no

13 O conceito de capitalismo dependente que se caracteriza por um desenvolvimento desigual e combinado se expressa pela combinação de concentração de riqueza e capital e de desigualdade. Trata-se de um conceito que rechaça a ideologia da modernização e expõe os limites da teoria da dependência centrada na abordagem centro e periferia e o confronto entre nações, ao situar o núcleo explicativo na relação de classes e no conflito de classe no sistema capitalista. Capitalismo dependente expressa que não se trata de dualidade e, também, não é um confronto entre nações, mas a aliança e associação subordinada, em nosso caso da burguesia brasileira, com as burguesias dos centros hegemônicos do sistema capital na consecução de seus interesses. Ver Florestan Fernandes, 1973 e Rui Mauro Marini, 2000

14 O sentido invertido destas noções e que constituem o referencial teórico e metodológico dominante da formação profissional e analiso em outro texto. O leitor interessado em aprofundar este aspecto ver FRIGOTTO, 2011.

presente e nas contradições da atual sociedade, o homem novo para novas relações sociais numa sociedade sem a violência de classe. Uma concepção que, diferente da afirmação jocosa de Castro - *uma tal "politecnia", criada por Gramsci, lá pelos anos 1920, enquanto morava na cadeia*, sua origem remonta aos estudos de Marx em sua tese de doutoramento sobre Epicuro.

A ideia de que o futuro não acontece se não for construído na apreensão das contradições do presente é dimensão central da dialética do processo histórico. Nesse sentido, para Epicuro *nunca nos devemos esquecer que o futuro nem é totalmente nosso, nem totalmente não-nosso, para não sermos obrigados a esperá-lo como se estivesse por vir com toda a certeza, nem nos desesperarmos como se não estivesse por vir jamais*¹⁵.

Em diferentes textos, Ioschpe, Castro, João Batista de Araújo, entre outros da mesma linha de pensamento, reclamam da dificuldade de entender as análises dos educadores, filósofos, sociólogos, etc. que fazem a crítica à mercantilização da educação. Certamente, não é falta de formação acadêmica que lhes dificulta a leitura, pois todos ou a maioria são formados em escolas americanas de alto nível. O problema é de outra natureza. É uma questão de (de)formação de origem de classe. E para entender isso, precisam ler Marx, Engels Rosa de Luxemburgo, Lenin e, também, os escritos de Gramsci produzidos no cárcere. Longos anos de prisão por ter sido um tenaz combatente do fascismo. Desconhecer isso, também não é ignorância, mas ocultar o fundamental para negá-lo.

A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela natureza desta breve exposição, mais que conclusões, cabem algumas indicações derivadas da análise tanto em relação à questão teórico-metodológica da produção do conhecimento, quanto em relação às práxis no âmbito da política da educação técnica e profissional e a ação docente.

A concepção materialista de realidade e o método dialético materialista histórico constituem-se, hoje mais que no passado, no instrumental mais agudo e imprescindível para fazer a crítica à

¹⁵ Ver: Epicuro. Carta a Meneceu. (Álvaro Lorencini, Enzo Del Carratore). São Paulo: UNESP, 1987.

concepção a-histórica das relações sociais e de natureza humana e das concepções positivistas, empiricistas e funcionalistas que orientam as políticas de formação profissional. Fundamental, do mesmo modo, para distinguir aquelas ações e transformações ou reformas que buscam manter a reprodução da ordem vigente daquelas que conduzem a mudanças que alteram a sua natureza estrutural.

No plano da práxis, a crítica à formação humana omnilateral e à concepção politécnica de educação profissional, feita pelos que fundamentam a produção do conhecimento em perspectivas positivistas e empiricistas e daí deduzem o caráter eterno das relações sociais capitalistas, negligencia que a omnilateralidade e a politecnia engendram o horizonte da formação do homem novo para a construção do socialismo e, portanto, uma concepção a não ser abandonada, mas construída no dia a dia das práticas educativas..

Se a produção do conhecimento, com base no materialismo dialético histórico, indica-nos a justeza da luta pela educação omnilateral, formação profissional politécnica e o princípio educativo do trabalho, este como valor de uso, desde a infância, também nos indica que necessitamos ter presente as condições objetivas no processo de sua construção. Daí a justeza do pensamento de Bertold Brecht quando afirma que *na teoria temos que buscar fazer o caminho todo, na prática um passo de cada vez.*

Uma análise com base no materialismo histórico dialético tem um duplo desafio no plano das práxis: as visões ingênuas que não consideram as condições objetivas e não avaliam a relação de força na disputa e as posturas doutrinárias que conduzem ao imobilismo, comuns no esquerdismo e no marxismo que se locupleta no debate das ideias, ou na teoria pela teoria. Kosik qualifica essa atitude de postura da bela *alma*¹⁶. Trata-se da atitude dos que não se dispõem a enfrentar o terreno da ação real por ser ela sempre contraditória e onde há riscos de contaminar a pureza das ideias.

Esta é também a crítica de Jameson da tendência dentro do marxismo de conceber a realidade mais no plano da antinomia do que na contradição.

16 Para uma crítica à postura da bela alma e do Comissário dentro do campo da esquerda ver Karel Kosik, 1989.

Na antinomia você sabe onde está pisando. Ela afirma duas proposições que efetivamente são radical e absolutamente incompatíveis, é pegar ou largar. Já a contradição é uma questão de parcialidades e aspectos; apenas uma parte dela é incompatível com a proposição que a acompanha; na verdade, ela pode ter mais a ver com forças ou com o estado das coisas do que com palavras e implicações lógicas. (...). Nossa época é bem mais propícia ao terreno da antinomia do que da contradição. Mesmo no próprio marxismo, terra natal desta última, tendências mais avançadas reclamam da questão da contradição e se aborrecem com ela. (JAMESON, 1997, p. 17-18)

Tendo presente essas indicações no contexto do debate teórico e político da educação técnica e profissional no presente, buscamos afirmar que é central o combate à dualidade educacional e, nos marcos do neoliberalismo, as diferenciações dentro da dualidade. O foco, portanto, é defesa da escola unitária que integra cultura geral e formação politécnica, ambas fundamentais no desenvolvimento omnilateral do ser humano.

Nesta construção, parece-nos que a tese da formação técnica e profissional integrada à educação básica, mormente no ensino médio, tendo como eixos a ciência, o trabalho e a cultura, constitui-se numa luta estratégica para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e nos sistemas estaduais de ensino. Uma direção sólida na construção da escola básica unitária como direito social e subjetivo e travessia para a educação omnilateral e politécnica. Para tanto, antes de tudo, o desafio do corpo diretivo, docentes e técnicos dos Ifs é de uma atitude política de assumir essas perspectivas¹⁷. O passo seguinte é dispor-se coletivamente a entender e construir o ensino médio integrado. Uma tarefa que nos compete junto às instituições científicas, aos movimentos sociais e setores sindicais combativos, pois da classe dominante brasileira e seus intelectuais orgânicos aninhados em todas as instituições, é que a mudança não virá.

17 Uma contribuição original sobre a questão da integração no plano concreto das instituições escolares é relatório de pesquisa de pós doutorado de Ronaldo Marcos de Lima Araújo, 2013.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ronaldo de Lima. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Belém, UFPA e Rio de Janeiro, UERJ, 2013. Relatório do estágio de pós doutorado. Mimeo.
- BARATA-MOURA, José. *Materialismo e subjectividade. Estudos em torno de Marx*. Lisboa, editorial Avante, 1998.
- BELLUZZO, Luiz Gonzaga. Escola e cidadania. *Revista Carta capital*. São Paulo, 29 de agosto de 2012.
- CASTRO, Cláudio de Moura. O dilema do ensino técnico. *São Paulo. Revista Veja*. 15 de outubro de 2012
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo, UNESP e Brasil, FLACSO, 2000
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo, UNESP e Brasil, FLACSO, 2000
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo, UNESP e Brasil, FLACSO, 2000
- DESTUTT de TRACY, Antoine Louis Claude. *Eléments D'Idiologie, Tomo I*. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador* São Paulo, Cortez Autores Associados, 1997.
- ENGELS, Friedrich. Concepção materialista da história. In: FERNANDES, Florestan (org.). *Marx e Engels – História*. São Paulo: Ática, 1983
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1973.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador..... IN. CIAVATTA, Maria. *Gaudêncio Frigotto. Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Belho Horizonte, Editora Autêntica, 2010^a, p.177-193)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Editor Cortez, 2010, 9^a edição.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches da pseudoteoria do capital

humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de e PAIVA, Lauriana Gonçalves (org.) *As políticas públicas para a educação para o Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora, Editora da UFJF, 2011, p. 18-35

HAYEK, Friedrich. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

HOLLIS, Martin e NELL, Eduard J. *O homem econômico racional*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977

IOSCHPE, Gustavo. Educação e capitalismo: aliados ou inimigos? *Revista Veja*, São Paulo 14 de maio de 2008.

JAMESON, Fredric, *Espaço e imagem e outros ensaios*. Rio de Janeiro, editora da UFRJ, 1994

JAMESON, Fredric. *As sementes do tempo*. São Paulo, Ática, 1997

JAMESON, Fredric. Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986, 4ª edição

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, p. 97-118.

LOSURDO, Domenico. *Contra-História do Liberalismo*. São Paulo. Idéias e Letras, 2006.

LÖWY, Michael. A objetividade do ponto de vista das classes sociais. In: _____ *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1986, p. p. 9-34.

MARINI, Rui Mauro. *Dialética da dependência*. Buenos Aires, CLACSO e Vozes, Petrópolis, 2000.

MÉSZÁROS, Istvan. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986

PAULANI, Leda. *Modernidade e discurso econômico*. São Paulo,

Boitempo, 2005

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade, *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 1 (1), Rio de Janeiro, Fiocruz, 2003, p. 131-152

SENNETT, Richard *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999. SCHAFF, Adam. O caráter de classe do conhecimento histórico. In: _____. *História e Verdade*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1986. p. 141 -185

SOUZA JUNIOR, Justino. *Marx e a crítica à educação – Da expansão liberal democrática à crise regressiva produtiva do capital*. São Paulo, Editora Idéias & Letras, 2011.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo, UNESP, 2011

A HISTORICIDADE DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM TRABALHO E EDUCAÇÃO

Maria Ciavatta – UFF

“A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto. A história se prende às continuidades temporais, à evolução e às relações entre as coisas”. (Pierre Nora).¹⁸

INTRODUÇÃO

No conhecimento que se pretende científico e reconhecido como tal, tão importante quanto apresentar os resultados de uma pesquisa é apresentar o caminho percorrido para chegar à análise e aos achados sobre o objeto investigado. Neste texto, pretendemos discutir a historicidade da pesquisa em educação e seus desafios teórico-metodológicos no campo trabalho e educação. Buscamos contribuir para a história da educação no que concerne aos processos educativos em sua relação com o mundo do trabalho.

Inicialmente, queremos apresentar alguns pressupostos gerais da história. A primeira questão que se coloca é a própria concepção de história, a segunda é a relação história e memória histórica e a terceira é a questão teórico-metodológica dos conceitos e das categorias utilizadas na pesquisa histórica. No desenvolvimento do tema, primeiro apresentamos como “se escreve a história” segundo historiadores “de ofício”; trazemos questões teórico-metodológicas sobre como se escreve a História em trabalho e educação e, a seguir, focalizamos a análise de algumas categorias presentes nas fontes selecionadas e, por último, nossas considerações finais sobre a análise efetivada.

18 Nora, 1984, p. xix.

HISTÓRIA E HISTORICIDADE

Não obstante a grande obra de Marx ser a crítica ao modo de produção capitalista, sua análise não se faz apenas pelo aspecto econômico. Sua teoria considera a economia como parte da vida social, como história da produção da existência humana.

Falamos, assim, sobre a vida de homens e mulheres que não apenas trabalham. Eles comem, se reproduzem, vivem em sociedade, se relacionam, constroem laços de amizade e de competição, pertencem a diferentes grupos e classes sociais, têm ideologias, afetos etc. E constroem sua história em tempos e espaços determinados.

Diferente da cultura tradicional que registrou a vida humana dando destaque aos heróis, aos poderosos, aos grandes feitos, Marx eleva todos os atos da vida humana ao nível do acontecimento. A história é a produção social da existência (MARX, 1979). Esta é sua concepção de história, tão bem apropriada por alguns historiadores que incorporaram novos temas, novos objetos, os grandes acontecimentos e os fatos do cotidiano. Peter Burke (1991, p. 12-13) faz um detalhado estudo da *École des Annales* ou História Nova e assinala algumas de suas características de aproximação da história com as ciências sociais:

Em primeiro lugar, a substituição de uma história narrativa de acontecimentos por uma história problema. Em segundo lugar, uma história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os outros dois objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social e tantas outras.

É no início do movimento, marcado pela ruptura com a história tradicional dos acontecimentos, que estão autores de filiação teórica marxista, como Marc Bloch, Lucien Febvre, Ferdinand Braudel. Na língua original ou traduzidos para o português, alguns autores filiados a uma das tendências da *École des Annales*, tiveram grande divulgação, aceitação e influência nos grupos de história da educação constituídos em torno da história cultural, a

exemplo de Le Goff, 1976; Chartier, 1990. Peter Burke (2005, p. 7-8) afirma que a perspectiva cultural foi redescoberta nos anos 1979, mas que há “diferenças, debates e conflitos” na sua prática e no seu entendimento, “de acordo com os valores defendidos por grupos particulares em locais e eventos específicos”. Além da história factual, das leis e das instituições, introduziram-se novos temas como gênero, a língua, as mentalidades, o corpo, a cozinha, as artes etc. “Uma solução para a definição da história cultural poderia ser deslocar a atenção dos objetos para os métodos de estudo” diz Burke (op. cit., p. 9).

É importante observar, para fins deste trabalho, que o crescimento dos estudos culturais é contemporâneo à crise dos países socialistas, onde há um refluxo da interpretação do marxismo-leninismo e de sua interpretação economicista da história, o que não corresponde à visão de Marx (1979) que é a história como produção social (e não apenas econômica) da existência. Não é o reconhecimento da importância dos aspectos culturais que separa a história renovada pela *École des Annales*, os marxistas e alguns defensores da nova história. É o reconhecimento da divisão social do trabalho, das classes **sociais e da sociabilidade capitalista. É o lugar da sociedade, da política e da economia** na produção da vida e da história.

Os estudos sobre Trabalho e Educação, além de desvelar a contradição capital e trabalho, devem se ocupar das diversas manifestações da vida humana: o trabalho, as diversas formas de sociabilidade, os múltiplos aspectos que concorrem para manifestar a historicidade da vida humana. Se queremos reconstruir a história vivida pelos sujeitos sociais, ao nível do pensamento, devemos fazer apelo à teoria, às categorias que nos ajudam a ordenar o caos dos acontecimentos e apreciá-los sob uma nova luz, como conceitos, como “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1977, p. 229), sem perder o elo de sua historicidade em tempos e espaços determinados.

HISTÓRIA E MEMÓRIA

No que se refere ao segundo pressuposto, a relação história e memória, temos por base Jorn Rusen, para o qual ambas têm íntima e imperiosa relação com a questão do tempo:

“A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente”. Para o autor, a história é uma forma elaborada de memória que vai além dos limites da vida individual. O passado é rememorado em uma unidade de tempo que se abre para o futuro e permite aos sujeitos sociais uma interpretação das mudanças “para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas” (JORN RUSEN, 2009, p. 164).¹⁹

Rusen distingue memória histórica e consciência histórica. São conceitos que abrangem o mesmo espaço-tempo de acontecimentos, mas que são tematizados de modo diferente. Citando Maurice Halbwachs, Pierre Nora e outros historiadores e filósofos da história, o autor considera que “o discurso da memória faz uma distinção rígida entre o papel das representações históricas na orientação cultural e na vida prática, e os procedimentos racionais do pensamento histórico pelos quais o conhecimento do que realmente aconteceu é conquistado” (JORN RUSEN, 2009, p. 168).

A consciência histórica ou o pensamento histórico busca manter o passado presente, e não leva em consideração a relação “entre memória e expectativa” e “o papel que as intenções orientadas pelo futuro jogam na representação do passado”. Não cuida da subjetividade da memória, mas dos “procedimentos de produção de sentido do espírito humano”.

A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro (op.cit. p. 164-65).

19 Para Rusen, do ponto de vista da teoria da história, esta questão ainda não foi suficientemente tematizada. Isso se deveria “à perda de confiança do Ocidente no progresso”, assim como “ao fardo pesado de experiências históricas negativas como o imperialismo, as guerras mundiais, o genocídio, o assassinato em massa e outros crimes contra a humanidade”. Também a elaboração que Rusen dá à memória histórica e consciência histórica não remete diretamente ao materialismo histórico, mas é útil para se compreender certos aspectos da vida social não tematizados por Marx (1979), se os contextualizarmos na concepção de história como produção social da existência.

Amemória histórica revela três modos de lidar com o passado na vida social: *memória comunicativa* que “faz a mediação entre a autocompreensão e as experiências do passado”. Outros autores falam em memória individual, que também pode ser memória geracional ou memória do corpo. Ela se transforma em *memória coletiva* “quando há um forte sentimento de pertencimento em um mundo em transformação”, tais como os partidos políticos, os movimentos sociais, as escolas de pensamento acadêmico, os interesses de grupo etc. O terceiro tipo é a *memória cultural* “que representa o núcleo da identidade histórica” e se expressa nos rituais e atuações solidamente institucionalizadas (JORN RUSEN, 2009, p.167).²⁰

Remetendo à mesma base de acontecimentos, a memória e a consciência histórica, Rusen considera que a especificidade da consciência histórica é sua perspectiva temporal onde “o passado se relaciona com o presente e este com o futuro” de uma forma muito complexa. Quanto à memória, o autor analisa que:

O poder vital da memória repousa na manutenção viva do passado efetivamente experimentado por aqueles que se lembram. O passado se torna histórico quando o processo mental de voltar no tempo vai além do tempo de vida biográfico e volta à cadeia de gerações. Da mesma forma, as perspectivas futuras do pensamento histórico vão bem além da expectativa de uma vida individual em um porvir de gerações vindouras. Logo, a relação histórica com o passado é enriquecida por uma quantidade enorme de experiência” (Ibid., p. 168).

O autor destaca quatro procedimentos mentais básicos envolvidos: (i) “a percepção de ‘um outro’ tempo como diferente” (arcaico, obsoleto etc.); (ii) “a interpretação desse tempo como um movimento temporal no mundo humano” (tais como a permanência de certos valores, regras, a noção de progresso); (iii) “a orientação da ação humana pela interpretação histórica” (nós

20 Para maior detalhamento sobre outros critérios de classificação da memória, v. op. cit., p. 167-168.

como nação, como pertencimento à determinada espiritualidade etc.); (iv) “a motivação para a ação que uma orientação oferece” (predisposição ao sacrifício, morrer ou matar, espírito missionário) (Ibid., p. 168-69).

Reiterando Marx (1977), acrescentamos que “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Ele apresenta um permanente confronto com posições idealistas que invertem essa concepção:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo.” (MARX, 1977, p. 37-38).

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA PELOS “HISTORIADORES DE OFÍCIO”

Na pesquisa que dá base a este artigo sobre a construção de categorias analíticas na historiografia da relação trabalho e educação, a primeira questão investigada foi “como se escreve a história” pelos historiadores de ofício. Para os autores aqui selecionados (MALERBA, 2006; ARÓSTEGUI, 2006; MENDONÇA et al, 2009), história e sociedade são duas realidades inseparáveis.

Aceita essa concepção, abrimos mão tanto de uma visão da história como sucessão de fatos empiricamente comprovados quanto de uma visão da história com uma teleologia definida para o futuro; ou como uma ficção comparável à literatura, ou à identificação entre realidade e linguagem. Queremos destacar os documentos (fontes escritas, orais, iconográficas), sobre as experiências humanas de trabalho e da educação para a produção da existência, em tempos e espaços determinados, o tempo

histórico da sociedade capitalista onde vivemos. A partir dessa realidade, constrói-se uma narrativa tendo em vista pressupostos conceituais e metodológicos.

Para Aróstegui (2006), a história é um “estudo cientificamente elaborado”, partindo de fatos empíricos contextualizados de modo aceitável no campo das ciências humanas. “Com efeito, o historiador ‘escreve’ a História, mas deve também ‘teorizar’ sobre ela, quer dizer, refletir e descobrir fundamentos gerais a respeito da natureza do histórico e, além disso, sobre o alcance explicativo de seu próprio trabalho”. É pela teoria que ocorre o avanço do conhecimento (ARÓSTEGUI, op. cit., p. 24).

Também Malerba (2006, p. 11) se ocupa tanto da “reflexão em torno do trabalho dos historiadores quanto do veio da pesquisa histórica concreta “entendendo-os como próprios das instituições acadêmicas, de acordo com a temporalidade e os conceitos disponíveis na vida dos historiadores. Ele sintetiza que há “um patrimônio próprio da memória das sociedades, constituído por sua historiografia” (MALERBA, 2006, loc. cit.).

Resgatando o trabalho metódico de pesquisa e reflexão teórica dos historiadores ao longo dos séculos, entre outros, esse autor cita Marx que vai buscar as leis da evolução histórica das sociedades “na observação das contradições internas inerentes à vida material das sociedades de classes”. Sobre o estatuto do texto historiográfico, observa a mudança radical dos objetivos da teoria da História, concluindo pelo inevitável enfrentamento entre “realistas de narrativistas” (Ibid., p. 12-15), “de uma teoria que buscava compreender o ‘sentido’ do movimento histórico, suas ‘leis’ e seus ‘motores’, suas determinações para uma teoria que visa desvendar os artifícios da construção do texto histórico como artefato linguístico (...)”.

Na pesquisa da relação trabalho e educação, não nos ocupa o confronto teórico das formas atuais e passadas de como se escreve a História, mas das exigências de nosso objeto de pesquisa. Este se enraíza nas condições de vida, educação e trabalho na sociedade em que vivemos, no caso, o Brasil, uma sociedade de classes baseada na divisão social do trabalho e na apropriação privada dos produtos do trabalho coletivo, expresso na riqueza social em bens e serviços (educação, cultura, ciência,

tecnologia, arte, comunicação etc.). O que implica o conhecimento dos fatos, mas também de como é a sua “representação escrita, o produto final da produção histórica” (Ibid., p. 23).

Na aproximação com historiadores da educação, buscamos ter uma visão abrangente do campo da história e da historiografia na especificidade do campo educacional. Uma questão preliminar, que questiona o próprio trabalho do historiador em educação, é retomada por Fávero (2009) quando observa que a historiografia brasileira nem sempre discute “seu próprio campo de trabalho, isto é, os estudos de História, seus pressupostos e resultados” (SANTOS, 1986, p. 5, apud FÁVERO, op. cit., p. 112). E a autora acrescenta, “como se colocaria essa questão no âmbito da História da educação? Haveria sempre a questão de analisar e não apenas descrever o passado, em função do presente?” (Ibid.).

No trabalho que empreendemos, no estudo da historiografia produzida sobre relação trabalho e educação, buscamos analisar como as categorias utilizadas reconstróem os fenômenos educacionais, as políticas que os viabilizam, os argumentos e ideologias que lhes dão sustentação. Como os autores citados, entendemos que essa não é uma tarefa apenas dos filósofos da história, mas dos historiadores sobre seu próprio fazer – a exemplo dos estudos de Aróstegui (op. cit., p., Malerba; op. cit., p. e outros).

Os vários trabalhos que compõem a análise de um evento na área de história da educação (MENDONÇA et al., 2009), dedicam-se aos desafios teóricos e empíricos da produção historiográfica no campo da educação: memória e história, interdisciplinaridade e marxismo, história local, história regional, formação de pesquisadores, fontes, acervos, preservação documental, arquivos. Na brevidade deste texto, vamos nos limitar a alguns autores e questões que tangenciam este estudo sobre a escrita da história e a construção de categorias em trabalho e educação.

A primeira questão abordada por Fávero (op. cit., p. 111-112) são as fontes, um aspecto sempre aberto a novos conhecimentos que se produzem em função das necessidades postas pela realidade da vida social, em tempos e espaços determinados. Questões correlatas são a relação história e memória e as dificuldades epistemológicas, principalmente, no trabalho interdisciplinar. Outra questão posta pela autora é a

construção do objeto de estudo e a “construção de categorias e/ou conceitos chave” no diálogo com as fontes

Retomando trabalhos de Pierre Nora, Fávero (op. cit., p.) destaca que a memória implica a “reconstrução, através da crítica e da interpretação do passado sob um novo olhar, uma nova perspectiva”, a do pesquisador. Implica também a reflexão crítica sobre os documentos e seu *status* de monumento (LE GOFF, 1992). Em resumo, duas historicidades se confrontam em tempos e espaços diferenciados, a da memória e dos documentos e a do pesquisador, segundo o movimento que se processa na vida social e contextualiza os documentos.

Correlata a estas, uma última questão fundamental no trabalho e na análise do trabalho do historiador, para Fávero, é “o passado que é estudado não é um passado morto, mas um passado que, em algum sentido, está ainda vivo no presente”, com seus registros e esquecimentos (Ibid., p. 115). É a história como processo social que se faz presente em sua permanente transformação, na vida dos homens que constituem os fatos e seus significados. Neste texto, em particular, ocupa-nos a produção social da vida relativa ao mundo ao trabalho e sua relação com a educação.

QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CATEGORIAS E CONCEITOS

O tema trabalho e educação envolve não apenas as relações de trabalho nos diferentes setores da economia (indústria, comércio e agricultura /agronegócio / agroindústria), mas, principalmente, a prática educativa nas instituições profissionais e técnicas/tecnológicas. Os estudos desenvolvidos nesse campo têm a crítica à economia política e a análise do trabalho como mercadoria como referencial básico para a pesquisa.

Categorias e conceitos - Na língua portuguesa, categoria e conceito são termos utilizados quase indistintamente nos trabalhos científicos. Podem até ter o mesmo significado enquanto termos que se referem a algum atributo dos seres, mas podem servir também a uma ordenação mais precisa desses atributos.

Categorias e conceitos são termos que lidam com o visível e o invisível. Tanto os objetos e fenômenos visíveis quanto os invisíveis ou de pensamento são seres materiais ou mentais (afetivos, emocionais, intelectuais etc.) em situação de relação com outros tantos seres e servem para ordenar a realidade ao nível do pensamento e do discurso oral, escrito etc. Por isso, sua denominação geral ou específica é relativa ao universo a que se referem.

Distinguimos aqui categorias gerais e específicas. Primeiro, ambos os termos se referem a seres em relação, mas conceitos e categorias servem para ordená-los de modo diferenciado.

As categorias ordenam, classificam os seres (de acordo com sua etimologia), a exemplo de animais vertebrados e invertebrados, as classificações botânicas etc. Mas servem também às ciências sociais, quando falamos nas classes sociais, a exemplo de alta e baixa renda, ou classes pobres e ricas, classes altas, médias etc.

Os conceitos, de acordo com sua etimologia, “concepção”, dão conteúdo teórico aos termos, a exemplo de conceitos relativos à economia, à cultura, à história etc. No caso desta pesquisa, utilizamos “como se constroem as categorias” querendo significar que os termos ordenadores da realidade precisam de conteúdo teórico, de uma concepção de realidade para serem aptos a dar uma explicação dos fenômenos, e não apenas uma ordenação dos mesmos. Muito embora, na língua portuguesa, muitos autores, sem prejuízo do entendimento, atribuam ao termo categoria a densidade teórica própria aos conceitos.

A questão do método - Queremos problematizar alguns aspectos da pesquisa histórica em educação, a partir da concepção da história como método e como processo (LABASTIDA, 1983). Significa como se escreve a história neste campo de estudos, a partir das categorias e/ou conceitos próprios à concepção de história como produção social da existência (MARX, 1979), distinguindo a *história como processo* (a história vivida por indivíduos e sociedades, a história como produção social da existência humana) e a *história como método* de pesquisa (que supõe as categorias tempo, espaço, crítica das fontes, conceitos, metodologia).

A história como processo é o desenvolvimento da sociedade burguesa: a história das forças produtivas, da indústria e das trocas, de um determinado modo de produção, de uma determinada fase industrial, de um determinado Estado ou formação social, ou de uma determinada sociedade constituída por pessoas, sujeitos sociais.

Mas se o método não é um guia ou “receituário” exterior ao objeto de estudo, o que é o método e como o apreendemos para fins da pesquisa social e histórica? Nesta concepção da história como produção da existência humana, o problema do método apresenta várias dificuldades, tais como a construção do objeto da história e a relação sujeito-objeto, a noção de fato histórico que não serão objetos de discussão neste texto.²¹

Entendemos que, na obra de Marx, é na construção do objeto que o método se revela. Para Labastida, estabelecer o objeto de história implica uma dupla problemática, a uma só vez, a ontológica e a gnosiológica. Ele assinala que:

Entre os problemas do conhecimento sócio-histórico, encontram-se incluídos os relativos à determinação do objeto próprio a esse conhecimento. A construção do objeto (teórico) da história só pode dar-se com base na reconstrução do objeto (real) da história. Por isso toda teoria do conhecimento - e toda lógica - implica uma ontologia (ibid., p. 161).

A esta lógica de construção do objeto científico denominamos lógica da reconstrução histórica. Ela pretende ser uma lógica sociocultural que supere a lógica economicista, a lógica pós-moderna e outras abordagens que buscam ignorar a história como produção econômica e cultural da existência humana. Nesta concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo, e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa utilizar a história como método (CIAVATTA, 2001).

21 Entre outros, ver Ciavatta, 2001.

COMO SE ESCREVE A HISTÓRIA EM TRABALHO E EDUCAÇÃO

A concepção da história como processo e a história como método (LABASTIDA, op. cit.) é a distinção básica que fazemos, para fins de análise, da história como produção social da existência. Na análise historiográfica ou de como se escreve a história em trabalho e educação, identificamos *categorias gerais* e *categorias específicas* de acordo com a natureza dos objetos de pesquisa. Ambas são categorias epistemológicas sobre as quais se apoiam as questões metodológicas.

Tendo em vista o referencial teórico desta pesquisa, selecionamos as *categorias gerais*, com o maior nível de universalidade e densidade teórica, e que se constituem em instrumentos hábeis para o estudo da realidade social da educação e do trabalho: história, historicidade, totalidade, contexto, classes sociais, mediação, contradição e outras. Quanto às *categorias específicas* ao campo empírico, trabalho e educação, encontramos as seguintes: educação profissional, educação politêmica, formação integrada, currículo, capital humano, competências e outras. Em ambos os casos, pela brevidade do texto, apresentaremos apenas algumas categorias gerais e algumas categorias específicas da relação trabalho e educação.

A historicidade requer um tempo e um espaço específicos da pesquisa, considerar a História como processo, o espaço-tempo da História real da produção da existência. Neste aspecto, a primeira questão que se coloca é situar os documentos em seu tempo real de produção acadêmica. Os textos selecionados referem-se à realidade brasileira e cobrem o período aproximado de 20 anos (1987-2010).²²

Nos anos 1980, no Brasil, vivemos a euforia da redemocratização do país depois de 25 anos de Ditadura Civil-militar, leis coercitivas, repressão da palavra e das ações que fossem consideradas ameaça ao regime, investimentos para o desenvolvimento econômico, achatamento salarial e desmobilização dos movimentos sociais. Com o fim do chamado

22 Neste texto, nós restringimos ao primeiro corpus documental da pesquisa, cerca de duas dezenas de trabalhos na forma de artigos, livros, teses e dissertações, publicados no período aproximado de vinte anos (1987 a 2010), no Brasil. Os trabalhos foram selecionados por sua proximidade com a abordagem histórica (conceitos, fontes e metodologia) (CIAVATTA, 2013).

“milagre econômico” e o enfraquecimento do regime, a rearticulação progressiva da sociedade conduziu às lutas pela redemocratização, por uma nova Constituição, aprovada em 1988, e por uma nova lei da educação que se estendeu por cerca de 10 anos, até sua aprovação em 1996 (Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

Mas o final da década foi marcado pela derrota da esquerda, representada, na época, pelo Partido dos Trabalhadores e o líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, saindo vitorioso o projeto neoliberal de Fernando Collor de Mello no final de 1989. Após seu *impeachment* em 1991, nova derrota da esquerda com Lula da Silva e duas vitórias sucessivas de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

No plano superestrutural e ideológico, produziu-se um arsenal de novos termos que vão afirmar o pensamento único da liberdade de mercado e da globalização, “flexibilização” (desregulamentação, precarização, terceirização) das relações de trabalho, o Estado mínimo em termos de infraestrutura de serviços à população. A vitória sucessiva de Lula da Silva (2003-2011) traz novas expectativas que logo se desfazem com a continuidade dos projetos econômicos herdados do governo Cardoso.

Os projetos neoliberais se expressam na transformação das relações sociais no sentido da sociabilidade capitalista pautada pela mercadoria em todos os níveis da vida pública e privada, e pela fragmentação da compreensão da realidade, de acordo com as ideologias “pós-modernas” (LYOTARD, 1990). Artigos, teses e dissertações do período, principalmente, dos anos 1990, têm esta problemática como ponto de partida para a reconstrução histórica da relação trabalho e educação, a exemplo de Deluiz (1996), Oliveira (1999), Cêa et al. (2005).

Nas dimensões deste artigo, podemos abordar apenas algumas categorias da história como método, as mais frequentes nos documentos selecionados. São elas: historicidade, método, totalidade, classes sociais, luta de classes; e específicas: trabalho, politécnica, trabalho como princípio educativo, formação integrada.

Historicidade - *É uma categoria de fundamental importância na construção de toda historiografia. Ela se revela pela abordagem dos fenômenos singulares a partir de seu*

pertencimento a uma totalidade social e de sua localização no tempo e no espaço. Na prática da escrita, muitas vezes, toma a forma de objeto situado no seu contexto, isto é, no conjunto de aspectos a eles relacionados.

A historicidade dos objetos de estudo, através de sua situação explícita no espaço-tempo dos acontecimentos, toma corpo em alguns trabalhos, a exemplo do trabalho seminal sobre a história do ensino industrial no Brasil, de Fonseca (1986); Moraes (2003) que trata da socialização, formação e ajustamento do trabalhador à ordem capitalista (1873-1934); Cunha (2000a, 2000b, 2000c) recupera a história da educação profissional (da Colônia aos anos 1990); Manfredi (2002) que enfoca a história da educação profissional na perspectiva histórico-crítica (da Colônia a 2001); Oliveira (2003) que estuda a educação e trabalho da infância e da adolescência pobre na Primeira República; Ciavatta (2007) apresenta a transformação de um espaço de trabalho, uma fábrica, em espaço de educação (1870 a 2007); Ciavatta (2009) onde trata das mediações históricas da formação de trabalhadores (1930 a 1960); Lima (2010) estuda o tempo socialmente necessário à ao trabalho e à formação profissional (1909 a 2003).

Totalidade – Totalidade não significa todos os fatos e os fatos reunidos não significam uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, descritos ou quantificados é insuficiente para explicar o todo. Do ponto de vista metodológico, essa é uma categoria básica para apreender o real nas suas múltiplas faces, na sua complexidade que não se esgota no objeto singular. Mas cabe também a questão: como não se perder no universo indefinido e confuso do aparente caos da realidade em seus múltiplos aspectos?

Esta é uma preocupação presente em muitos trabalhos. Ela tem por base a crítica ao método da economia política onde Marx (1977) distingue os objetos/fenômenos abstraídos de suas múltiplas determinações sociais e aqueles vistos na sua relação com os demais aspectos da realidade. Sua síntese dessas ideias desafia a capacidade analítica dos pesquisadores no campo trabalho e educação. A questão metodológica é como definir uma totalidade social ao nível do pensamento que reconstrua suas mediações ou os processos sociais que dão forma e significado às aparentes parcelas da realidade.

Deluiz (1996) utiliza o conceito para tratar da questão da globalização econômica como um fenômeno que traz mudanças estruturais nos processos de trabalho, gerando o aumento da “flexibilização”, do desemprego cíclico, da divisão dos trabalhadores qualificados e não qualificados; Lima (1998) a utiliza para a análise da formação técnica na década de 1970, influenciada pela ideologia da teoria do capital humano e pelo modelo econômico do período da Ditadura; Silva (2009) analisa a relação trabalho e educação como uma totalidade dinâmica, articulada à implantação e à implementação de políticas públicas de formação profissional. Oliveira (2010) situa as políticas de educação profissional, sob as determinações socioeconômicas da globalização e das políticas neoliberais na década de 1990, aligeirada através de cursos breves, sob a égide das noções de empregabilidade e competência, a influência das agências multilaterais e as tecnologias de informação (OLIVEIRA, 2010).

Classes sociais – É um conceito implícito em todos os estudos sobre trabalho e educação em uma perspectiva histórico-dialética. Mas poucos trabalhos enfrentam o desafio da análise das classes sociais no seu objeto de estudo, por ser um conceito de difícil operacionalização. Classe é uma categorização baseada em critérios hierárquicos, hereditários ou de solidariedade; ou em critérios de desigualdade social (classe burguesa, classe trabalhadora) ou de profissões e ofícios no sentido de categorias profissionais (classe dos tipógrafos, classe dos mineiros). No sentido marxiano, é uma “nova categoria de análise da realidade social, capaz de dar conta das desigualdades econômico-sociais na sociedade capitalista”. Neste sentido, chama a atenção para interesses comuns das classes ou oposição de interesses, dando margem a um “par correlato”, a luta de classes (MATTOS, 2007, p. 33-4).

Os historiadores E. J. Hobsbawn e E. P. Thompson deram notável contribuição ao conceito de “classes trabalhadoras” ao incorporar ao conceito estrito de classes proprietárias e não-proprietárias dos meios de produção, a concepção das classes em movimento, organizando-se através da luta de classes, o “fazer-se” classe trabalhadora (THOMPSON, 1987), e através do pertencimento a grupos religiosos ou políticos, rituais etc., (HOBSBAWN, 1987).

Medeiros (2004) utiliza o conceito para o estudo da “identidade dos trabalhadores” constituída a partir do trabalho em uma empresa, a Companhia Siderúrgica Nacional; Frigotto (1993) aponta as lutas das classes trabalhadoras por uma escola que reconheça seu saber historicamente construído; Trein (1995) utiliza o conceito relacionado ao modo de produção capitalista na realização das ideias de eficiência econômica e liberdade individual.

Trabalho – Se a história é a produção social da existência, é o trabalho como atividade fundante, ontologicamente criativa do ser humano, na sua relação com a natureza, que lhe garante os meios de vida. Esta é a concepção ontológica do ser social (LUKÁCS, 1978), explicitada por alguns entre os autores selecionados para análise (LIMA, 2004; SANTOS, 2006; CIAVATTA, 2007 e 2009). Mas o trabalho existe também como força de trabalho, mercadoria que produz excedentes apropriados pelos donos dos meios de produção. É este segundo sentido do trabalho, em sua relação com o capital, que predomina nos estudos analisados, principalmente, na forma de categoria específica relacionada à educação dos trabalhadores, como ensino técnico, qualificação, desqualificação (BARACHO, 1991); o trabalho como princípio educativo e a educação politécnica (GONÇALVES, 2005), principalmente para discutir o conceito, a lei e a prática de formação integrada (SANTOS, 2008).

Formação integrada²³ - São vários os significados que a relação trabalho e educação assume nos discursos escritos e orais, quando se trata da formação integrada. Em alguns trabalhos, representa a oposição entre educação humanista e educação instrumental (SILVA, 2007); ou a centralidade do mercado *versus* a centralidade da educação (SANTOS, 2006); ou de sua relação com a educação básica e sua importância para a educação dos trabalhadores (RUMMERT, 1998) ou do ensino médio integrado à educação profissional no sentido da educação omnilateral que supõe a integração de conhecimentos gerais e específicos, pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura (entre outros, CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2008).

23 Esta seção tem por base alguns aspectos tratados anteriormente (Cf. CIAVATTA, 2008).

A concepção de formação integrada tem um antecedente na tradicional (des)integração entre a formação geral e a formação profissional no Brasil. Nunca houve vontade política combinada a meios e poder suficientes para promover o “desengrossamento” necessário de toda a população, de que falava Durmeval Trigueiro Mendes (1983, p. 58).

Alguns aspectos mais recentes da luta maior por uma educação completa e de qualidade podem ser situados em meados dos anos 1980, quando, reunidos em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, educadores, intelectuais e militantes de várias organizações acadêmico-científicas e de movimentos sociais reuniram esforços para a elaboração do capítulo sobre a educação na nova Constituição, aprovada em 1988, e para a nova LDB aprovada somente em 1996.

Sua origem remota está no conceito de educação politécnica na sociedade socialista (MARX, 1980; MANACORDA, 1991; SAVIANI, 1987).²⁴ Discutiu-se muito a questão da educação politécnica, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo. Fazer a crítica da profissionalização compulsória (segundo a Lei n. 5.692/1971) e defender a introdução do trabalho na educação levava à questão de pensar, de um lado, o trabalho como princípio educativo, a educação do ser humano em toda sua potencialidade e, de outro, a alienação das formas históricas do trabalho sob a produção capitalista e a sociabilidade mercantil engendrada por ela.

Diferente dos animais que agem guiados pelo instinto, de forma quase imediata, o ser humano age através de mediações, de recursos materiais e espirituais que ele implementa para alcançar os fins desejados. Do ponto de vista educacional, significa opor-se a reduzir a educação regular, científica e humanista, à educação profissional como preparação funcional ao mercado de trabalho.

A disputa política sobre a qualidade da educação profissional expressou-se, particularmente, pela aprovação e implementação do Decreto n. 2.208/97 no governo Fernando Henrique Cardoso. Este representou o aprofundamento da separação entre a cultura escolar e a cultura do trabalho, ao desvincular o ensino médio da educação profissional. O Decreto teve um percurso polêmico tanto no que se refere à sua origem e tramitação, quanto à sua

24 Para detalhamento sobre a concepção de educação politécnica, ver Frigotto, 2012.

implementação, por sua imposição autoritária, contrariando a LDB e reiterando o dualismo da estrutura de classes na educação.

Sua revogação pelo Decreto n.5.154/2004, no início do governo Lula, teria permitido o retorno à integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico. O que não se realizou como desejado, porque a implementação da formação integrada não contou como o apoio efetivo do poder público²⁵ e porque a formação integrada implica uma nova qualidade da educação, o que não se faz apenas com os termos da lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios teórico-metodológicos da pesquisa em educação se expressam pela própria concepção de pesquisa que precisa superar tanto o positivismo descritivo nos usos de dados quantitativos ou qualitativos, quanto os enfoques fenomenológicos que se concentram na aparência dos fenômenos e constroem relatos abstraídos dos fatos reais. No campo trabalho e educação, são fundamentais a crítica à economia política e a concepção de história como produção social da existência.

Dentre os trabalhos selecionados para esta investigação, são escassos, mas existem, os trabalhos que utilizam, explicitamente, a história como método e fontes documentais de época. É possível, portanto, falar em uma historiografia em trabalho e educação, particularmente, sobre educação profissional e educação dos trabalhadores.

Iniciamos o texto com alguns pressupostos básicos da historicidade da pesquisa em educação: a história como produção social da existência, a memória e a consciência histórica e a questão teórico-metodológica dos conceitos e categorias. Trouxemos a contribuição de alguns “historiadores de ofício”, entre os quais historiadores da educação, e questões sobre como se escreve a história em trabalho e educação a partir dos textos analisados (artigos, livros, teses e dissertações). Neles, focalizamos algumas categorias gerais da história como método, historicidade, totalidade e categorias específicas: classes sociais, trabalho e formação integrada.

25 Ver sua gênese detalhada em Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2006.

Concluimos com algumas questões. Dentro do referencial teórico-metodológico desta pesquisa, na construção de uma historiografia em trabalho e educação, com exceção de alguns trabalhos clássicos, já mencionados, a referência à totalidade social dos fenômenos, a crítica à economia política e a utilização de fontes secundárias alimentam sempre o trabalho discursivo.

No entanto, face à história cultural fenomenológica, tão comum no campo da educação, permanece a questão de ordem teórica: além da documentação com que se escreve a história, seu processo real como vida dos seres humanos envolve a empiria, o conjunto dos fatos e acontecimentos da vida social e a história, como narrativa, pode prescindir deles?

Conceitual e metodologicamente, reafirmamos a concepção da história como produção social da existência, a história como processo real da vida humana. É a história como método e sua representação discursiva como relato dos acontecimentos situados em um espaço-tempo que deve ser contemplado sob o risco da generalização abstrata de um suporte teórico importante, mas sem os referentes do mundo real dos acontecimentos.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica. Teoria e método**. Bauru: Edusc. 2006.

ARRUDA, J. J. de A. Apresentação. História ou historiografia? Ciência ou arte? In: Aróstegui, J. **A pesquisa histórica. Teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

BARACHO, M. G. **Da arte do ofício à especialização: um breve histórico sobre a função social do ensino técnico industrial**. Dissertação (Mestrado em Educação). FE. UFRN, Natal, 1991.

BURKE, P. **O que é a História cultural?** Rio de Janeiro: Zahar. 2005.
BURKE, P. A Escola dos Annales. 1920-1989. **A revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Unesp, 1991.

CHARTIER, R. **A História cultural. Entre prática e representações**.

Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: Frigotto, G. e _____. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes. 2001.

_____. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina/ Faperj. 2007.

_____. **Mediações históricas de relação trabalho e educação**. Gênese da disputa na formação dos trabalhadores (1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina / CNPq / FAPERJ. 2009.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP/FLACSO 2000.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP/FLACSO, 2000.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP/FLACSO, 2000.

DELUIZ, N. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 15-21, maio/ago. 1996.

FÁVERO, M. de L. A. O pesquisador e o desafio das fontes. In: MENDONÇA, Ana W.C.P. et al. (2009). **História da educação. Desafios históricos e empíricos**. Niterói: EDUFF 2009.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN 1986.

FRIGOTTO, G. **O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 47-57, 1993.

GONÇALVES, A. C. **P.A concepção de educação politécnica em Moçambique** (contradições de um discurso socialista 1983-1992). Dissertação (Mestrado em Educação). FE. UFMG, Belo Horizonte 2005.

HOBSBAWN, Eric J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LABASTIDA, J. **O objeto da História**. Ensaio, Nova Escrita, São Paulo, V, n. 11/12: 161-175, 1983.

LE GOFF, J.; Nora, P. **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves 1976.

LIMA, J. C. F. Concepção politécnica de ensino; teoria e prática na formação técnica na EPSJV/FIOCRUZ. **Revista do NETE**, UFMG, v. 4, p. 185-204 1998.

LIMA, M. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional**. Vitória: Autor, 2010.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, nº 4, pp. 1-18 1978.

LYOTARD, J.F. **O pós-moderno**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MALERBA, J. **A História escrita. Teoria e História da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez 2002.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da Economia Política**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MARX, K. **A ideologia alemã**(Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MATTOS, M. B. **Classes de lutas de classes: a atualidade de um debate conceitual**. Em Pauta, UERJ, n. 20, p. 34-56, 2007.

MENDES, Durmeval T. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MENDONÇA, A. W.C.P. et al. **História da educação. Desafios históricos e empíricos**. Niterói: EDUFF, 2009.

MORAES, C. S. V. **A socialização da força de trabalho**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, M. R. **Formar cidadãos úteis**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, R. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. **Revista do NETE**, UFMG, n. 5, jan./jun, 1989.

RUSEN, Jorn. **Com dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-História**. História da historiografia, (2), março, 163-209, 2009.

SANTOS, J. O.de. **Educação Física e formação do trabalhador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói: UFF, 2006.

SANTOS, R. de B. L. **Esboço de Leonardos: A experiência da forma integrada de ensino profissional do CEFET-Pa**. Dissertação (Mestrado em Educação). FE. UFPa, Belém, 2008.

SILVA, F. L. G. R. da. **Ensino médio integrado à educação profissional em Santa Catarina: desafios para sua implementação**. Dissertação (Mestrado em Educação). FE.UNIOESTE-SC, Joaçaba, 2009.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. 3 vol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TREIN, E. S. **Trabalho, cidadania e educação: entre o projeto e a realidade concreta, a responsabilidade do empenho político**. Tese (Doutorado em Educação) – FE.UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: FERTILIDADE E LIMITES

Eugénio Adolfo Alves Silva – Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

Após os anos 80 do século passado as Ciências Sociais foram-se afirmando graças à emergência e consolidação do paradigma construtivista de pesquisa que permitiu tornar congruente o processo de construção da realidade social com as exigências de objetividade, validade e fiabilidade face às limitações do positivismo (contextualização *versus* generalização, significação *versus* neutralidade, compreensão *versus* explicação).

Ao produzir uma ruptura com o positivismo, as Ciências Sociais assumem uma postura epistemológica baseada no reconhecimento da complexidade, da mutabilidade e a irredutibilidade da vida social, ao mesmo tempo que reconhecem a necessidade de uma intervenção do sujeito no processo de conhecimento e o papel da subjetividade na interpretação da realidade. Além disso, partem do princípio de que a realidade é o resultado do modo como os atores sociais olham para ela dado que, segundo Flick (2005: 31) “a realidade é ativamente produzida pelos participantes, por meio de atribuição de significados a acontecimentos e objetos”.

A compreensão do real pode ser alcançada sob consideração da relação entre o mundo real e o sujeito que dele se apropria, do vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito e do modo como os atores sociais interpretam os fenómenos da vida social. Parte-se do princípio de que a realidade não pode ser tida como um sistema de fatos inertes e neutros.

A compreensão das características e dos fundamentos epistemológicos das metodologias qualitativas ajuda a configurar a pesquisa considerando a seguinte questão: em que medida estas metodologias contribuem para superar a visão positivista da realidade sem deixar que o subjetivismo domine o campo da análise sociológica do real, ou seja, em que medida são capazes

de dar resposta às exigências de compreensão da realidade social segundo a abordagem interpretativa e crítica? Ou seja, significa analisar, de acordo com Flick (2005: 31), até que ponto estamos preparados para admitir a existência de uma realidade exterior aos pontos de vista subjetivos socialmente partilhados?

AS METODOLOGIAS QUALITATIVAS

Conceito e objetivos

A expressão “metodologias qualitativas” aplica-se a um conjunto de estratégias e métodos de pesquisa que apresentam características similares entre si, baseadas em enfoques naturalistas, etnográficos e etogenéticos. Tal designação exprime um modo interativo de recolha e análise dos dados e exige o recurso a variadas fontes através da combinação de métodos diversificados que captem a dimensão subjetiva dos fenómenos. O que marca estas metodologias é que as questões a investigar não decorrem da operacionalização de variáveis ou de hipóteses previamente formuladas mas a partir de objetivos de exploração, descrição e compreensão dos fenómenos analisados na sua complexidade e contextualidade.

As metodologias qualitativas inspiram-se, entre outros, nos pressupostos do paradigma construtivista (GUBA e LINCOLN, 1994: 105-117) que, no plano ontológico, assume que a realidade não existe fora da consciência do sujeito, tratando-se de uma construção social impregnada de significado. No plano epistemológico, consideram que o conhecimento é construído intersubjetivamente através de uma interação estreita entre o sujeito cognoscente e o objeto. No plano metodológico, a interpretação da realidade passa pela consideração dos significados atribuídos pelos atores sociais aos diferentes aspetos da sua interação com o real.

Essas metodologias, que rompem com o positivismo nas Ciências Sociais (SANTOS, 1995: 57; LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 36-39; COHEN e MANION, 1990: 33-40; JUSTO ARNAL e LATORRE, 1992: 39-40), enfatizando:

a) A compreensão interpretativa da ação social a partir do relato pormenorizado da vida quotidiana (COULON, 1995a: 28) e na base da interação prolongada com os sujeitos no seu meio

natural. Os “fatos sociais” são descritos e interpretados a partir dos significados construídos pelos atores sociais;

b) A valorização da componente subjetiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 54; GOETZ e LECOMPTE, 1988: 114; COULON, 1995b: 53-54; LINDLOF, 1995: 33) do comportamento social revelada pela experiência pessoal dos atores que agem em função do modo como apreendem e explicam a realidade;

c) A procura do significado da ação para compreender o modo como o sistema social funciona, pois o social é uma dimensão pejada de significados. Assim, o objeto das Ciências Sociais é a “ação-significado” (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 41; BISQUERRA, 1989: 269; SANTOS, 1995: 63-65) cujo estudo se faz segundo um enfoque etogenético (COHEN e MANION, 1990: 300; BISQUERRA, 1989: 267-268), isto é, baseado na captação do significado;

d) A explicação da interação social e dos fatos sociais sob consideração dos contextos culturais pois o processo de conhecimento resulta da interpretação do real dentro de um sistema cultural de atribuição de significados (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 40; BROWN e DOWLING, 1998: 43).

O objetivo dessas metodologias é o de descrever e compreender o comportamento humano na sua complexidade, explicando o processo mediante o qual os atores sociais constroem os significados e, a partir daí, elaborar conceitos heurísticos que traduzam essa realidade (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 69-70). Elas buscam uma compreensão interpretativa do real para revelar uma realidade múltipla, complexa e dinâmica.

Principais características

A utilização das metodologias qualitativas de pesquisa na forma de estudos de caso (STAKE, 2007; YIN, 2001), etnográficos ou biográficos tem ganho terreno na pesquisa em Ciências Sociais. Elas são apropriadas a uma abordagem de processos socioculturais onde as interações sociais constituem o objeto predominante e em que os sujeitos se assumem como agentes detentores de saberes. Entre as características destas metodologias destacam-se:

a) Maior intervenção do pesquisador sobre o objeto; a construção e compreensão deste pressupõem a partilha de experiências e significações entre pesquisador e sujeitos. Assim,

o pesquisador deve “mergulhar” no contexto da ação dos sujeitos (COSTA, 1986: 138-140 e 147-148) para ter uma “visão a partir de dentro” (SANTOS, 1987: 22), constituindo o principal instrumento da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 47; CHIZZOTTI, 1991: 82-84; BISQUERRA, 1989: 257; LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 11) pois a natureza dos dados coletados depende da sua postura.

b) O recurso ao sujeito enquanto produtor da situação e detentor de saberes. A construção do saber é feita coletivamente, considerando as concepções dos atores sociais e os significados que atribuem à sua *praxis*. Por isso, os pesquisados são considerados fontes de saber e parceiros no processo da construção da realidade.

c) A interpretação da realidade segundo a perspectiva dos atores (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 50-51, 224-228) que são capazes de “construir” a realidade e de refletir sobre a sua ação, gerando uma visão sobre as coisas pejada de significados. A realidade é vista como ação culturalmente contextualizada e não como comportamentos predeterminados.

d) O recurso ao tratamento descritivo e interpretativo dos dados. Os dados integram acontecimentos, verbalizações (percepções, representações, opiniões, gestos, experiências) e compõem-se de notas, transcrições, relatos, histórias que descrevem a realidade estudada da qual se pode extrair o sentido e a visão dos atores em contexto.

e) A compreensão da microcultura (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 61; LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 41) como condição para criar a “visão íntima” (COULON, 1995a: 112) dos fatos. A ação humana é explicada em função do contexto cultural onde os atores produzem a sua visão das coisas.

f) A construção e compreensão do objeto pressupõem interação estreita, prolongada e contextualizada entre o pesquisador e os sujeitos. Isso permite alcançar uma visão mais consensual sobre o social (GUBA e LINCOLN, 1994: 105-117; ERLANDSON, 1993: 14; COLÁS BRAVO e BUENDÍA EISMAN, 1992: 46), ou seja, uma objetivação da compreensão subjetiva.

g) A análise do material recolhido baseia-se no raciocínio indutivo (COLÁS BRAVO e BUENDÍA EISMAN, 1992: 252) e na hermenêutica (BISQUERRA, 1989: 261; COLÁS BRAVO e BUENDÍA EISMAN, 1992: 48; LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 75; COULON,

1995a: 28; LINDLOF, 1995: 8-35) permitindo construir categorias de fenómenos, gerar hipóteses e novas teorias sobre o social.

h) Maior preocupação com o processo, pois o interesse consiste em verificar como se manifestam os fatos da vida social, como se dá a construção dos significados e como se produzem as interações sociais. A pesquisa qualitativa valoriza as práticas de recolha de informação e os modos de construção subjetiva da realidade (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 12), dada a necessidade de validar e credibilizar os resultados.

i) O *design* da pesquisa é emergente (ERLANDSON, 1993: 73-77) e em cascata (COLÁS BRAVO e BUENDÍA EISMAN, 1992: 250-252), ou seja, o plano vai sendo construído à medida que a pesquisa avança. O processo, baseado em métodos e técnicas de recolha flexíveis e na articulação entre recolha e reflexão, permite ir gerando o referencial teórico orientando a progressão da pesquisa que se assemelha a um funil, com amplas focalizações iniciais que se vão tornando cada vez mais estreitas e nítidas.

Pressupostos teórico-metodológicos

Os traços que definem as metodologias qualitativas como um modo de abordagem aproximativa do real ganham fundamento sob consideração dos seguintes pressupostos:

a) Adoção do “método clínico” (descrição do homem num dado momento, numa dada cultura) e do “método histórico-antropológico” (CHIZZOTTI, 1991: 79) que permitem captar os aspetos específicos no contexto. Isto define o caráter naturalista (BISQUERRA, 1989: 265-266; CHIZZOTTI, 1991: 79; BOGDAN e BIKLEN, 1994: 47-48) da pesquisa qualitativa para não descontextualizar as representações do social;

b) Assunção da relação entre os sujeitos e o seu mundo real, entre o mundo subjetivo e o objetivo, entre os significados construídos e a *praxis* e entre a visão do pesquisador e a perspectiva dos atores. A pesquisa assume um caráter dialético que garante a congruência entre os dados e os construtos teóricos elaborados;

c) Consideração de que o objeto da pesquisa não é um dado inerte e neutro (COULON, 1995a: 28, 37; BOGDAN e BIKLEN, 1994: 56; CHIZZOTTI, 1991: 79) mas portador de significações atribuídas

pelos atores sociais. Neste sentido, a pesquisa assume o caráter contextual e subjetivo tendo em conta que a realidade é dada pelo modo como é socialmente captada.

Nesta base, as três condições que definem uma boa pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais são: a) ampliação do contexto de análise (variáveis, pessoas, fatores, eventos) para se chegar a uma compreensão mais aproximada possível do real, criando-se as condições adequadas para se gerar maior objetividade (NUNES, 1996: 99; BROWN e DOWLING, 1998: 45; LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 65-66; SANTOS, 1995: 88-89; BOGDAN e BIKLEN, 1994: 67-68; ERLANDSON, 1993: 15); b) descrição do processo de obtenção e análise da informação com explicitação das opções teóricas e metodológicas com vista a uma valorização das formas, passos e métodos de pesquisa, assegurando a sua validade; c) configuração da pesquisa como um processo de busca deliberativo e iterativo, ou seja, como um esquema coerente de construtos, categorias, conjecturas e dados intencional e racionalmente convocados, articulados e considerados na análise dos fatos.

A pesquisa qualitativa é encarada como uma incursão ao mundo da subjetividade porquanto valoriza as significações sociais dos atores, através das quais são captadas as experiências, idealizações e representações da realidade. Demarcando-se da concepção positivista de ciência, a pesquisa qualitativa reconhece a função do contexto social na compreensão da realidade bem como o papel dos sujeitos na produção de sentido.

Os paradigmas apresentados a seguir constituem argumentos para justificar e esclarecer a natureza e a validade da pesquisa qualitativa.

PARADIGMAS FUNDAMENTADORES

Os paradigmas referem-se a estruturas conceptuais investigativas ou modos de compreensão e configuração das práticas investigativas que exprimem uma concepção de pesquisa (KUHN, 1970: viii; GIDDENS, 1996: 162). Enquanto tal, definem um determinado modelo coerente de pesquisa compatibilizando as estratégias, os modos de inferência e os pressupostos filosóficos para legitimar a produção de conhecimentos.

Serão apresentados paradigmas teórico-metodológicos em que se fundamentam as metodologias qualitativas, nomeadamente: o interpretacionismo; a etnometodologia; a fenomenologia; o interacionismo simbólico; a etnografia crítica; a dialética; o culturalismo e a *accountability*. Os mesmos apresentam traços comuns como o reconhecimento da subjetividade, a valorização do significado social da ação e a contextualização cultural, o que os aproxima e os define teoricamente constituindo o traço mais marcante das metodologias qualitativas.

O interpretacionismo

No âmbito desse paradigma o objeto da pesquisa é o “mundo humano” enquanto criador de sentido. Desse modo, a pesquisa interpretativa tem como objetivo a compreensão do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam, definidos em termos de “ações” (LESSARD-HÉBERT, *et al.* 1990: 175). O objeto de análise é concebido em termos de ação, abrangendo o comportamento e os significados que os atores lhe atribuem. A identificação desses significados contribui para produzir esquemas específicos da identidade social de um grupo, ou seja, estabelecer construções teóricas sobre “modos típicos” de comportamento para esclarecer princípios subjetivos de ação que tornem o mundo social significante (GIDDENS, 1996: 45, 51 e 68). A interpretação dos atores sociais sobre situações da sua vivência quotidiana decorre da consideração das “zonas de significação” ou quadros de significado (GIDDENS, 1996: 96, 121-125, 162 e 166; BERGER e LUCKMAN, 1976: 61) que ajudam a compreender o modo como os atores sociais criam conceitos para construir um mundo social significante.

A valorização da subjetividade (POIRIER *et al.*, 1995: 24) como fonte de dados conduz a que a procura da objetividade não se faça por redução dos fatos, mas por reconhecimento dessa subjetividade e pela objetivação dos efeitos da mesma. Quer dizer que o conhecimento se constrói por confronto entre os “apriorismos” dos pesquisadores e os “significados” dos atores sociais (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 51 e 67). A validade da

pesquisa depende do código (POIRIER, *et al.* 1995: 24) utilizado no tratamento e interpretação dos dados, ou seja, da consideração das condições contextuais da produção dos discursos e da natureza da interação com os atores sociais.

Desse modo, a ação social é percebida como interações peçadas de significado, nas quais os atores interpretam constantemente o mundo circundante (COULON, 1995a: 28; JUSTO ARNAL e LATORRE, 1992: 86-87) com recurso a códigos simbólicos contextualizáveis.

Na esfera da educação, a abordagem interpretativa apela à explicitação, pelos atores, das razões das suas práticas uma vez que não basta observar à distância o modo como eles se comportam. Exige o conhecimento do quadro de símbolos culturais que os grupos adotam para dar sentido à interação e dentro do qual encontram a razão da ação desenvolvida. A observação participante permite ao pesquisador penetrar no mundo subjetivo dos atores para perceber o processo de elaboração dos significados sociais. Desse modo, o pesquisador qualitativo estará mais habilitado para desenvolver uma compreensão abrangente do real, de acordo com uma perspectiva mais holista (JUSTO ARNAL e LATORRE, 1992: 87 e 200), gerando teorias explicativas sobre o funcionamento dos processos sociais.

A etnometodologia

A etnometodologia inscreve-se na tradição do interacionismo simbólico “ao tentar ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos significados que eles atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolvem” (HAGUETTE, 1995: 52). A etnometodologia significa “métodos de organização do mundo” ou capacidades com as quais as pessoas desenvolvem uma compreensão dos outros e das situações sociais (SILVERMAN, 1994: 60). Pode ser definida como “a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações quotidianas” (COULON, 1995b: 30). Ela visa apreender a dimensão exterior da atividade humana e captar as representações do real (BECKER, 1994: 139-146; ALBARELLO *et al.*, 1997: 89-90). Ela permite compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo em que habitam (BECKER, 1994,

p. 139-146; ALBARELLO *et al.*, 1997: 89-90), ou seja, como usam os aspectos mais salientes desse cotidiano para o fazer funcionar e para o explicar, ordenando a sua experiência de modo a sustentar a sua posição de que o mundo é como lhes parece ser.

Esta corrente preocupa-se em elucidar a maneira como os relatos dos atores sociais são produzidos em interação (COULON, 1995b: 46), não como simples descrições, mas como reconstruções do real, ou seja, imagens simbolicamente criadas com fins específicos. De acordo com ela, a realidade social é recriada através de processos de atualização das regras sociais baseados em sistemas de códigos. A ação é entendida não apenas como “relação com” mas também como um processo de trocas simbólicas contextualizadas (DESHAIRE, 1997: 159-160).

A prática da etnometodologia exige uma postura de questionamento dos discursos e das práticas dos atores sociais para revelar o seu caráter socialmente construído e os seus pressupostos de códigos negociados, pois, quando eles relatam ou descrevem as suas ações fazem-no aplicando uma racionalidade *a posteriori* para lhes conferir significado (COULON, 1995a: 76; LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 58).

A etnometodologia ajuda a revelar os operadores com os quais os atores sociais descrevem e interpretam o seu mundo real culturalmente definido. Por isso, enquanto que para esses atores as práticas são “naturais”, para o pesquisador torna-se necessário perceber os mecanismos da “naturalização” das ações, ou seja, da integração destas no sistema social de significações. Ela ajuda o pesquisador a estabelecer a ponte entre o fazer e o dizer, entre a ação e o discurso, considerando que ambos nem sempre são congruentes. Nessa perspectiva, os atores são considerados como produtores de teorias implícitas que são mobilizadas para dar sentido e construir a realidade.

A fenomenologia

É uma corrente epistemológica que considera que é preciso ir além das descrições sobre as manifestações imediatas e aparentes dos fatos para captar o seu sentido oculto, para superar as aparências e alcançar a essência dos fenômenos. Dessa forma, é preciso romper com o senso comum (SILVA, 1986: 29-32 e 50-

53) que é criado pela familiaridade com o cotidiano (CHIZZOTTI, 1991: 81-85) e isso consegue-se através de um questionamento sobre o modo como os atores sociais interpretam os aspectos da sua vida cotidiana. A fenomenologia advoga o estudo da experiência direta e concebe o comportamento como algo determinado por fenômenos da experiência em vez de o ser pela realidade externa e objetiva. Valoriza, portanto, a consciência subjetiva como uma reflexão retrospectiva que interpreta e cria a realidade, segundo um processo de tipificação (GIDDENS, 1996: 44-45; BERGER e LUCKMAN, 1976: 49-52; COHEN e MANION, 1990: 59-61; LINDLOF, 1995: 33) através do qual o sujeito faz uso de conceitos ou esquemas interpretativos aprendidos que recordam os “tipos ideais” para dar sentido ao que fazem.

A fenomenologia tenta penetrar no mundo conceptual dos atores sociais para compreender o significado que atribuem aos acontecimentos do seu dia-a-dia pois admite que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 55). A perspectiva fenomenológica parte do princípio de que só se pode entender o comportamento humano se apreender o quadro referencial dentro do qual os atores sociais interpretam as suas ações e sentimentos. Por isso, o pesquisador deve procurar compreender o significado do comportamento dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter a sua visão objetiva do fenómeno em estudo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 15). As entrevistas em profundidade permitem captar esses significados bem como o processo da sua criação uma vez que a simples observação não é capaz de os detectar (COOK e REICHARDT, 1995: 15).

A pesquisa em educação assente nessa perspectiva ajuda a explicar como a realidade é percebida diferentemente pelos vários atores. A prática da pesquisa qualitativa permite que os atores sociais explicitem os seus “códigos de leitura” do real para se perceber como constroem o “quadro explicativo” da realidade. A tarefa do pesquisador qualitativo consiste em identificar as evidências que permitam provar ou refutar tais idealizações para elaborar uma leitura mais plausível do real. Isto implica a explicitação dos quadros de significação dos atores sociais e dos critérios de análise dos dados para que se possa aceitar a realidade como autêntica.

O interacionismo simbólico

Esta corrente parte do pressuposto de que a interação social é mediada pelo significado que os atores atribuem aos objetos, às pessoas e às situações. Assim, reconhece-se que eles forjam as interações em função dos comportamentos esperados dos outros e das representações que criam acerca dos aspectos do contexto social (CHIZZOTTI, 1991: 80; COULON, 1995a: 57-82; COHEN e MANION, 1990: 63-65) em que estão inseridos.

O interacionismo simbólico baseia-se em princípios metodológicos que reconhecem a existência de um mundo empírico disponível para observação e análise e do social em termos de ação (BISQUERRA, 1989: 269; SILVERMAN, 1994: 47-51) mediante a qual os grupos constroem o sentido das coisas. A interação processa-se em função dos significados atribuídos pelos atores sociais, o que lhes permite comunicar na base de um código simbólico.

Assim, é necessário conhecer e decodificar esses significados para interpretar a realidade. A pesquisa visa revelar a realidade a partir desses significados, ou seja, “a concepção dos atores a respeito do mundo social” (COULON, 1995a: 59-61). Significa levar em conta o ponto de vista dos atores sociais (COULON, 1995a: 74; 1995b: 15), isto é, compreender o processo subjacente à construção dos significados pelos sujeitos uma vez que estes agem como “animais simbólicos” (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 56 e 75; BOGDAN e BIKLEN, 1994: 55) que interpretam e definem as situações de interação. A construção dos significados é condicionada culturalmente, sendo os mesmos utilizados para regular a ação e a interação com o mundo real (HAGUETTE, 1995: 35).

O interacionismo simbólico permite rejeitar o determinismo social na medida em que considera que os atores sociais não reagem mecanicamente às ações dos outros, mas interpretam-nas em função de significados (BISQUERRA, 1989: 269; LINDLOF, 1995: 45) construídos num contexto culturalmente contaminado. A compreensão da vida social valoriza o processo de interpretação simbólica, o que exige captar o ponto de vista dos atores e apreender também o contexto cultural da produção dos significados.

A pesquisa qualitativa em educação reconhece a necessidade de basear a interpretação da realidade nos significados sociais construídos em contexto, pelo que o diálogo com os atores é importante para “capturar” esses significados. Logo, a explicação da realidade não se faz apenas mediante o “olhar” do pesquisador mas também pelo modo como ele recolhe e analisa as evidências e as cruza com os pontos de vista dos sujeitos. Assim, tem de se introduzir no contexto da comunicação para poder interpretar o significado dos discursos e das ações. Essa inserção torna-o apto a “ler a realidade” e a revelar aos outros.

A etnografia crítica

É uma corrente que se baseia na descrição dos contextos socioculturais (COULON, 1995a: 111-112; BISQUERRA, 1989: 266) segundo a perspectiva dos atores sociais visando uma compreensão do real. A etnografia define-se como uma descrição aprofundada dos hábitos de vida dos *ethnoi* - os outros (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 53; BISQUERRA, 1989: 254 e 266), ou seja, é a descrição pormenorizada de um sistema de significados culturais de um grupo visando “dar conta do funcionamento de um complexo sistema social” (COOK e REICHARDT, 1995: 181).

A etnografia interessa-se pelos aspetos quotidianos da vida social para revelar crenças, valores e motivações dos atores sociais. Isso supõe uma “aprendizagem” dos costumes e da linguagem dos grupos e a partilha dos códigos de interpretação do real (BISQUERRA, 1989: 146) e exige uma imersão do pesquisador (GIDDENS, 1996: 184; SILVERMAN, 1994: 21; BROWN e DOWLING, 1998: 43) no contexto, gerando-se uma intimidade que lhe permite colocar-se na perspectiva dos observados.

A visão crítica do quotidiano (SILVERMAN, 1994: 51) que a etnografia reivindica assenta na consideração de que a construção da realidade está culturalmente condicionada, sendo necessário considerar os interesses e valores em jogo, os quais afetam o “modo de olhar” a realidade dos atores. Tal fato alerta o pesquisador para a necessidade da crítica às interpretações dadas e para uma abordagem contrastiva do real. Assim, o pesquisador deve aproximar-se do objeto para tentar “estar por dentro” a fim de captar o “sentido” das práticas sociais (COSTA, 1986: 137-

138; BISQUERRA, 1989: 258; BECKER, 1994: 47-50) para alcançar uma compreensão das dimensões da vida social, cuidando de conciliar a objetividade necessária (de quem vê a distância) com a subjetividade do participante que vê a partir de dentro.

Uma vez que capta e revela a complexidade e a singularidade da vida social adquire uma faceta idiográfica (COOK e REICHARDT, 1995: 183; COLÁS BRAVO e BUENDÍA EISMAN, 1992: 50 e 251; JUSTO ARNAL e LATORRE, 1992: 45). Os relatos, os discursos e as imagens que constituem as descrições ajudam a compreender o social, de que as categorizações, as hipóteses, os conceitos e as teorias geradas são expressão.

A cumplicidade do pesquisador com os sujeitos permite-lhe adquirir uma compreensão do real, salvaguardando os critérios de consistência, fiabilidade (BECKER, 1994: 128-129; BELL, 1997: 87-88) e validade (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 68-79; BISQUERRA, 1989: 91-92; DESHAIRES, 1997: 371-372; GOETZ e LECOMPTE, 1988: 224-228). No entanto, exige que reexamine permanentemente os seus quadros conceptuais para poder dar sentido ao que observa (BROWN e DOWLING, 1998: 44) preservando o olhar da contaminação inerente à naturalização dos fatos.

O culturalismo

Esta perspetiva parte do pressuposto de que a compreensão do social deve fazer-se sob consideração do contexto sociocultural da ação. Aceita-se a ideia de que os estudos culturais revelam as especificidades culturais dos grupos ou comunidades, na base das quais é possível perceber o significado das ações e das interações humanas.

A noção de cultura é tomada aqui como um conjunto de compreensões coletivas e partilhadas a respeito da ação social (COULON, 1995a: 73) que, por esse fato, permite a produção de significados e a definição das situações de interação. Daqui decorre que a compreensão dos fenómenos só pode ser alcançada através de uma conduta participante do pesquisador (CHIZZOTTI, 1991: 81-82), com a qual ele pode penetrar no quotidiano dos atores e captar a cultura, as experiências e percepções produzidas em contextos “culturalmente contaminados”.

Os estudos culturais permitem compreender os fenômenos sociais “a partir de dentro” (BISQUERRA, 1989: 146), ou seja, na base dos códigos usados pelos atores sociais, conferindo significado às suas interações. A compreensão é um processo que passa pela partilha dos códigos (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 59) utilizados na produção de significados sociais, possibilitando ao pesquisador perceber os esquemas específicos da criação da identidade social dos grupos.

As perspectivas culturais destacam a especificidade cultural dos grupos na qual a produção dos significados sociais faz sentido. Os grupos são analisados numa perspectiva ecológica da ação social e a sua “cultura” constitui o pano de fundo que permite perceber o modo de atribuição de significados aos aspetos do quotidiano. A leitura da realidade faz-se sob consideração desse contexto, captado essencialmente através do ponto de vista dos atores. A este princípio se designa “recontextualização” (BROWN e DOWLING, 1998: 45).

Na pesquisa qualitativa em educação este princípio é válido porque o pesquisador observa pessoas oriundas de contextos com referentes culturais diferentes e que acabam por desenvolver práticas e comportamentos distintos. Esses comportamentos são expressão das suas percepções e estas têm como referência os traços culturais do ambiente social a que pertencem. Por isso, o pesquisador social não pode limitar-se a registar o que vê e apresentar isso como um conjunto de fatos uma vez que estes são, afinal, significados culturais com os quais os participantes produzem e mantêm o seu mundo simbólico. Tratando-se de significados, torna-se imprescindível a sua (re)contextualização a partir da qual a realidade se mostra inteligível. A dupla tarefa do pesquisador consiste em decodificar os significados e compreender o contexto cultural no qual são produzidos.

A accountability

A accountability defende que a realidade social é descritível, inteligível, relatável e analisável, ou seja, está disponível através das ações práticas dos atores sociais passíveis de serem relatadas (COULON, 1995a: 177-178; 1995b: 45). Assim, o conhecimento da realidade pode ser obtido através das descrições dos atores sociais

com que “fabricam” o seu mundo através dos sentidos que lhe atribuem. Denota-se aqui a perspectiva émica (GOETZ e LECOMPTE, 1988: 31; BOGDAN e BIKLEN, 1994: 54 e 74; SILVERMAN, 1994: 24) presente nas metodologias de natureza qualitativa, com a qual o pesquisador retrata a realidade social servindo-se dos significados atribuídos pelos próprios atores sociais à sua *praxis* culturalmente contextualizada. Esta perspectiva permite tornar inteligível e justificável a ação dos atores a partir dos seus discursos (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 58; BISQUERRA, 1989: 268; LINDLOF, 1995: 38).

Quando os atores sociais descrevem uma situação fazem-no retrospectivamente e reconstruindo o sentido das coisas. Esse relato não é uma mera descrição dos fatos mas uma reflexão produtora de sentido, sendo expressa, portanto, através de construtos. Deste modo, pode-se dizer que a *accountability* é racional porque permite conferir inteligibilidade dentro de uma racionalidade subjacente a essa atividade (COULON, 1995a: 23; 1995b: 42; GIDDENS, 1996: 55 e 132-134).

Quando os atores relatam fatos da sua vida não só os descrevem mas também os justificam, dando-lhes sentido e coerência (COULON, 1995b: 46) através de teorizações que refletem aquilo que desejariam do que aquilo que ocorreu. Estas “teorias radicadas”, mais do que representações, indicam o sentido atribuído à realidade e funcionam como explicações *ad hoc* para os fatos da vida social. As práticas e as representações dos sujeitos, explicitadas nos seus relatos, tornam-se matéria pesquisável a qual permite revelar o mundo social segundo a visão daqueles.

Assim sendo, o pesquisador qualitativo deve tentar recolher não esses construtos em si (representações, significados, metáforas), mas aquilo que eles traduzem, ou seja, o que eles representam para os atores sociais, sendo, portanto, mais adequado solicitar a produção de descrições minuciosas com as quais se podem construir as categorias de análise geradoras de construtos conotativamente mais aproximados, logo, comparáveis.

A pesquisa qualitativa em educação tem a tarefa de desenvolver estratégias metodológicas adequadas com as quais seja possível captar o relato dos sujeitos de modo a explicitar os quadros de representação com que constroem o sentido das coisas.

As histórias de vida, os relatos, os testemunhos e as autobiografias podem ser instrumentos apropriados a uma apreensão do lado subjetivo da ação humana.

RELEVÂNCIA DAS METODOLOGIAS QUALITATIVAS

As metodologias qualitativas de pesquisa fornecem possibilidades epistemológicas para investigar realidades sociais complexas num quadro em que se reconhecem as insuficiências das metodologias positivistas por tenderem a reduzir e a descontextualizar o social. Mas a valorização das metodologias qualitativas faz-se considerando que estas podem ser compatibilizadas com aquelas numa lógica de complementaridade conciliadora. Elas resgatam dimensões consideradas indesejáveis na pesquisa à luz do paradigma positivista, nomeadamente, a valorização do sujeito e do seu papel na construção da realidade, a recuperação da subjetividade mediante a recolha dos significados sociais, a consideração do meio contextual de realização da ação e o aproveitamento da criatividade e da flexibilidade metodológica (BECKER, 1994: 91; SILVERMAN, 1994: 171) na abordagem holística do real o que confere um novo figurino à pesquisa social e educacional.

A pesquisa qualitativa surge como um modo construtivista de fazer ciência sem desvalorizar a dimensão quantitativa dos fatos sociais, representando uma opção legítima quando se trata da compreensão interpretativa da realidade, não apenas pela busca das causas, mas pelo reconhecimento das interdependências entre os fenómenos objetivos e subjetivos. Esse tipo de pesquisa permite abordar os fenómenos sociais e gerar teorias formais que confirmem regularidades do funcionamento dos sistemas sociais e da ação.

A flexibilidade e multiplicidade metodológicas, o enquadramento contextual da ação social e a consideração dos significados e das causas dos comportamentos compatibilizam a abordagem causal-explicativa com a compreensão hermenêutica de que resulta uma leitura plausível do real. A realidade é dada não de forma abstrata, estática e asséptica, mas como um quadro representacional no qual os atores se podem rever, ao mesmo tempo que a reconhecem como sendo a mais próxima do real.

O futuro da pesquisa social passa pelas metodologias qualitativas, mas não é fácil realizar esse tipo de pesquisa porquanto são reconhecidas as dificuldades em:

a) Recolher e analisar os significados, pois, pertencem à dimensão subjetiva da ação, não estando, portanto, acessíveis ou disponíveis para pesquisa. A penetração no mundo da experiência íntima de cada um obedece a um modo de abordagem muito particular;

b) Evitar os efeitos intrusivos da presença do pesquisador ou dos seus pressupostos de partida o que, não havendo cuidado, pode produzir enviesamentos na coleta e no tratamento das informações, comprometendo a validade dos resultados;

c) Promover um distanciamento entre os dados e as perspectivas do pesquisador, entre os mecanismos de produção dos significados sociais e os relatos dos atores e, depois, a construção de uma “visão consensual” (GUBA e LINCOLN, 1994: 105-117) sobre o real;

d) Eliminar as influências das posições de conveniência (BERGER e LUCKMAN, 1976: 66-67) e dos interesses dos sujeitos, garantindo a credibilidade dos informantes (BECKER, 1994: 91) para que os dados não sejam adulterados. A escolha dos sujeitos e dos modos de recolha dos dados devem ser criteriosos para credibilizar o processo e as conclusões do estudo (COLÁS BRAVO e BUENDÍA EISMAN, 1992: 275);

e) Captar, registar e interpretar de modo holístico e hermenêutico uma realidade complexa e multidimensional como os fenômenos socioeducativos. O caráter fugaz e irrepetível, associado à imprevisibilidade e “invisibilidade” de muitos dos eventos a estudar, introduz um grau de dificuldade que só o recurso a diferentes métodos e a variados observadores pode ajudar a superar;

f) Desenvolver generalizações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 9; COLÁS BRAVO e BUENDÍA EISMAN, 1992: 50 e 251) ou derivar leis gerais quando está clara a especificidade da situação e a contextualidade da observação. Todavia, isso não invalida as possibilidades de realizar extrapolações (COOK e REICHARDT, 1995: 185; ERLANDSON, 1993: 31-33) quando se detecta alguma relação entre os traços desse contexto e os do contexto mais vasto ou quando o estudo, comparado com outros, revela similitudes entre os contextos.

Tais dificuldades não inviabilizam o recurso a estas metodologias que vão sendo capazes de contribuir para a compreensão dos aspectos mais delicados e complexos da ação social considerando a natureza intersubjetiva, plurifacetada e feérica dos fenômenos sociais.

Essas metodologias favorecem a abordagem e desmistificação da dimensão simbólica que impregna as práticas sociais. Elas permitem captar relatos, descrições, discursos e documentos que se reportam aos significados, crenças, opiniões e práticas dos atores o que ajuda a revelar o modo como estes constroem e reconstróem a realidade social e como racionalizam a sua vida cotidiana.

As metodologias qualitativas têm adquirido legitimidade que resulta da superação da noção restrita de ciência e da maturidade e respeitabilidade crescentes do paradigma construtivista. O aperfeiçoamento metodológico, o reconhecimento da pluralidade de paradigmas epistemológicos e a valorização da subjetividade na construção social da realidade constituem fatores de credibilização destas metodologias cujo êxito reside na capacidade de conciliar as abordagens positivistas com as construtivistas.

As metodologias qualitativas, ao implicar mais o pesquisador com a realidade que aborda, conferem-lhe maior responsabilidade no que se refere à interpretação do real e à divulgação social dessa leitura. O pesquisador torna-se o “intérprete” do grupo estudado, preocupado em dar uma versão credível da realidade ao mesmo tempo que presta contributos à ciência social. Nesta ordem de ideias, ser-se pesquisador social é participar num processo coletivo de construção da realidade e poder consciencializar os sujeitos acerca da natureza artificial do seu mundo podendo criar oportunidades de mudança teoricamente fundamentadas.

Assim sendo, a sua postura ético-metodológica oscila entre o negociador, que tem de solicitar acesso e permanência no terreno, autorizações para recolha, obter anuências e informações pertinentes, o observador que capta *in situ* e *in loco* a realidade que analisa e o relator que serve de porta-voz dos atores na divulgação das leituras do real.

Entre as exigências ético-metodológicas (JUSTO ARNAL e LATORRE, 1992: 48-49; BOGDAN e BIKLEN, 1994: 75-78; BECKER, 1994: 132-133) destaca-se a autenticidade ao retratar a realidade.

Tal só é possível se se considerarem os cuidados referentes à exaustividade da recolha de informações, à flexibilidade e multiplicidade de métodos e técnicas, à triangulação (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990: 76-77 e 129; BISQUERRA, 1989: 264-265; COHEN e MANION, 1990: 331-351; GOETZ e LECOMPTE, 1988: 36) e ao “ecletismo” na análise e interpretação das fontes, perspectivas, significados e representações.

Sendo instrumento da própria pesquisa, o pesquisador precisa de considerar seriamente a adequabilidade dos modos de abordagem dos fenômenos e da sua relação com os sujeitos para minimizar os efeitos da sua presença e penetrar corretamente nos universos simbólicos desses sujeitos, cruzando depois as representações destes com os seus quadros teóricos de referência para gerar uma leitura fundamentada do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias qualitativas de pesquisa tornam-se congruentes com os objetivos das Ciências Sociais no que se refere à descoberta das propriedades da ação social, à descrição e à compreensão face ao reconhecimento de fatores como a imprevisibilidade, a complexidade e a singularidade da vida social. A “perspectiva” e o “subjetivismo” surgem como categorias fundamentais e o pesquisador aparece como intérprete de um processo de leitura crítica do social.

Estas metodologias “subtraíram-se à verificação ou comprovação das regularidades sociais para se dedicarem à análise dos significados da ação sob consideração do contexto social em que esta se produz” (CHIZZOTTI, 1991: 78) admitindo que o conhecimento do social é um processo de construção intersubjetiva. A complexidade da vida social não poderia ser abarcada na sua totalidade se a dimensão subjetiva dos fatos sociais e a sua contextualidade fossem ignorados.

De acordo com essas metodologias, o pesquisador não é um mero relator passivo e distante, que “lê” a realidade de fora e procura, com neutralidade ou isenção, fazer interpretações. Ele é um participante na vida dos sujeitos que investiga, de modo a apreender e reconstruir o sentido que dão ao seu quotidiano. Essa

reconstituição do real, criticamente elaborada, permite obter uma compreensão mais plausível da ação humana porque congruente com a visão dos atores sociais.

As metodologias qualitativas são úteis na abordagem de contextos desconhecidos, complexos e dinâmicos, permitindo produzir, por aproximações sucessivas, um retrato mais fiel da realidade. O contato prolongado do pesquisador com o real, orientado por esquemas de leitura flexíveis e o recurso a métodos e técnicas de recolha adaptados geram informações com as quais é possível construir representações mais próximas do real. O desenvolvimento da pesquisa, de modo flexível e aberto, permite admitir novas conceptualizações aumentando progressivamente a compreensão do real. A contrastação permanente de dados e a reiteração da coleta sob consideração de uma refutabilidade (SILVERMAN, 1994: 155) mediante novas evidências permitem não só reafirmar constatações e derivar teorias, como também redefinir pontos de orientação.

A pesquisa social e educacional com estas características não deixa, todavia, de colocar problemas ao nível da validade e da fiabilidade dos resultados uma vez que muitos dos processos de pesquisa são originais e irrepetíveis. A replicabilidade (BECKER, 1994: 128-129) dos processos e dos dados é posta em causa se não são explicitados os critérios metodológicos e as condições da recolha e análise das informações e se não se consegue reunir um conjunto significativo de fatos. As preocupações com a validade e a fiabilidade das investigações qualitativas obrigam a cuidados redobrados do pesquisador que incluem o pluralismo metodológico (SANTOS, 1995: 83-84), a reiteração dos processos de recolha e análise, a saturação (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 96) e exaustividade dos dados (COULON, 1995a: 109), a contrastação de pontos de vista, a redefinição de quadros conceptuais de análise e a adopção de “códigos de leitura” para que a imagem do real possa ser aceita como leitura plausível no âmbito dos esquemas teóricos e metodológicos adotados.

O processo de coleta de informações na base da interação estreita com os sujeitos, o contato prolongado com o contexto, a constante articulação entre reflexão e recolha (BROWN e DOWLING, 1998: 43), a contrastação de perspectivas e opiniões

são aspetos que contribuem para ultrapassar uma visão simplista da realidade ou a excessiva subjetividade. O trabalho de equipe e o confronto crítico entre pares, a preocupação com o rigor dos processos e das interpretações, a tomada de consciência dos efeitos da presença do pesquisador no terreno, a interação natural e não intrusiva, podem contribuir para reduzir os enviesamentos que são atribuídos a estudos de natureza qualitativa, permitindo alcançar um elevado grau de fiabilidade dos resultados, ou seja, a garantia de que reflectem a realidade com rigor (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 69-70). A vigilância e crítica metodológicas reforçam a validade deste tipo de pesquisa permitindo, através da diversidade de métodos e técnicas, da construção hermenêutica dos fatos, garantir a objetividade (NUNES, 1996: 99; BROWN e DOWLING, 1998: 45) do saber conquistado.

A objetividade no âmbito das metodologias qualitativas tem a ver com a medida em que a explicação analítica do pesquisador se aproxima do sentido atribuído pelos atores sociais, ou seja, com o grau de plausibilidade com que a realidade é apresentada por aquele. Por outro lado, prende-se com o modo como se produz essa aproximação por via da confrontação de perspectivas e da crítica intersubjetiva (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1994: 67). A pesquisa qualitativa exige uma atitude ética a fim de salvaguardar a eficácia dos processos metodológicos bem como a participação voluntária dos sujeitos. Esta ética, entendida como uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contactou (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 78; BECKER, 1994: 132-133; JUSTO ARNAL e LATORRE, 1992: 48-49), contribui para legitimar a pesquisa.

Porém, as metodologias qualitativas não estão isentas de críticas. Entre as mais acérrimas estão as que referem que:

a) o conhecimento da realidade pode ser dificultado por nem sempre existirem quadros conceptuais preconcebidos, na medida em que, pesquisando-se sobre contextos ou processos “desconhecidos”, nem sempre é possível convocar de imediato modelos teóricos explicativos;

b) a sobrevalorização dos discursos dos atores sociais pode desvirtuar o “retrato” da realidade pelo fato de eles revelarem aspetos que os levam a sair “beneficiados”, aproveitando a pesquisa para produzirem uma visão favorável de si;

c) os investigadores podem ficar reféns das lógicas e perspectivas dos atores, podem perder a lucidez ou podem desenvolver apenas ideologias sem sustentação teórica se não se orientarem por quadros referenciais adequados;

d) pode ocorrer uma baixa fiabilidade e credibilidade dos processos e dos resultados se não se cuidar da crítica intersubjetiva e da triangulação como fatores de objetivação dos dados face ao carácter subjetivo das fontes de informação.

Por isso se dotam de mecanismos como a crítica intersubjetiva e a triangulação para que os resultados produzidos sejam merecedores de crédito e os processos utilizados sejam reconhecidos e validados no contexto da produção de um saber sobre um objeto demasiado complexo como é a ação social. Apesar das reticências que se colocam a respeito destas metodologias, elas têm conseguido alcançar uma legitimidade não só pelas provas que têm dado mas pelo modo como isso tem sido conseguido. Essa legitimidade resulta de uma abordagem pluriparadigmática em termos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que lhes permitem superar os constrangimentos inerentes à concepção positivista da ciência.

As metodologias qualitativas não são antagónicas face às abordagens positivistas, apesar de se situarem em polos epistemológicos opostos. Ambos os tipos de metodologias acabam por se complementar (COOK e REICHARDT, 1995: 9-14) desde que combinadas de forma coerentemente, favorecendo uma abordagem mais pluralista e, por isso, mais abrangente do objeto de estudo. Estaremos perante uma abordagem “mista” que vai ganhando tradição no campo da pesquisa em Ciências Sociais que se vão assumindo cada vez mais como as “ciências das subjetividades”.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J.-P.; MAROY, C.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. **Práticas e Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora HUCITEC. 1994.

BELL, J. **Como Realizar um Projecto de Pesquisa**. Lisboa: Gradiva. 1997.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes. 1976.

BISQUERRA, R. **Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica**. Barcelona: Ediciones CEAC. 1989.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. 1994.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing Research/Reading Research. A Mode of Interrogation for Education**. London: The Falmer Press. 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez. 1991.

COHEN, L.; MANION, L. **Métodos de Investigación Educativa**. Madrid: La Muralla. 1990.

COLÁS BRAVO, M. P.; BUENDÍA EISMAN, L. **Investigación Educativa**. Sevilla: Alfar. 1992.

COOK, T. D.; REICHARDT, CH. S. **Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa**. Madrid: Morata. 1995.

COSTA, A. F. A Pesquisa de Terreno em Sociologia. *in* A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento. 1986. pp. 129-148.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes. 1995a.

_____. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes. 1995b.

DESHAIRES, B. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Lisboa: Instituto Piaget. 1997.

ERLANDSON, D. A. **Doing Naturalistic Inquiry**. Thousand Oaks: SAGE. 1993.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor. 2005.

GIDDENS, A. **Novas Regras do Método Sociológico**. Lisboa: Gradiva. 1996.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa**. Madrid: Morata. 1988.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: N. K. Denzin e Y. S. Lincoln. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE. 1994. pp. 105-117.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes. 1995.

JUSTO ARNAL, D. R.; LATORRE, A. **Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías**. Barcelona: Editorial Labor. 1992.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press. 1970.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Pesquisa Qualitativa. Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Piaget. 1990.

LINDLOF, T. R. **Qualitative Communication Research Methods**. Califórnia: SAGE. 1995.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1986.

NUNES, A. S. **Questões Preliminares Sobre as Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento. 1995.

NUNES, A. S. **A Pesquisa em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento. 1996.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de Vida. Teoria e Prática**, Oeiras: Celta. 1995.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Lisboa: Afrontamento. 1987.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento. 1995.

SILVA, A. S. A Ruptura com o Senso Comum nas Ciências Sociais. *In*: A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento. 1986. pp. 29-50.

SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data**. London: SAGE. 1994.

STAKE, R. E. **A Arte da Pesquisa com Estudos de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2007.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2001.

O PORTAL DA MEMÓRIA DO IFRN COMO FONTE DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Francisco das Chagas Silva Souza - IFRN

Olívia Morais de Medeiros Neta - IFRN

PLANEJANDO UMA INCURSÃO

Objetivamos, neste artigo, discutir como o Portal da Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)²⁶ pode se converter numa fonte para os pesquisadores da história da educação profissional no Brasil, visto que ainda são carentes os estudos sobre essa área da educação.

No século XX, a produção do conhecimento histórico passou por uma série de transformações no que diz respeito aos temas, problemas e objetos de pesquisa. No bojo dessas mudanças, há também uma abertura para o uso de novas fontes pelos historiadores. Estes, que durante muito tempo acreditaram na sua imparcialidade e na objetividade de um documento escrito, agora utilizam não apenas esse tipo de fonte, mas também, e de bom grado, as informações transmitidas por outros meios como a oralidade, por exemplo.

Dessa maneira, podemos afirmar que “o uso das fontes também tem uma história porque os interesses dos historiadores variaram no tempo e no espaço, em relação direta com as circunstâncias de suas trajetórias pessoais e com suas identidades culturais”. (JANOTTI, 2006, p. 10).

Portanto, este artigo se insere em um contexto mais amplo que são os novos temas de pesquisa em história da educação no Brasil, merecendo destaque a história das instituições escolares, cujos estudos, de acordo com Nosella e Buffa (2013), vêm se expandido desde a década de 1950, chegando ao seu auge nos anos 1990 até hoje, graças à consolidação dos programas de pós-graduação e à chamada crise dos paradigmas.

26 O Portal da Memória do IFRN encontra-se disponível no domínio <http://centenario.ifrn.edu.br/>

O campo da história da educação no Brasil vem passando por uma ampliação em suas dimensões, suas abordagens e seus domínios, sendo as fontes e um entendimento da ampliação dessas fontes uma variável determinante para a produção de conhecimento em história da educação no Brasil hoje.

De conformidade com esse entendimento, as pesquisas com história da educação, especificamente no domínio da história da educação profissional, passa por um alargamento quanto aos seus objetos, temas e problemas de pesquisa. Para tanto, múltiplas são as fontes que podem ser analisadas, vejamos:

Textos legais e documentos oficiais; - Estatísticas;
- Relatórios técnicos;
Regulamentos, circulares e normas, enquanto documentos de circulação não apenas interna, nas instituições escolares, mas também entre estas e o poder central;
Documentos administrativos e pedagógicos;
Publicações, como livros, artigos de jornais e revistas, exteriores à escola. São trabalhos científicos, pedagógicos e culturais, poesias, que surgem na imprensa regional e imprensa pedagógica, mas que também podem ter a natureza de obras autônomas, escritas e publicadas por iniciativa dos professores, que são também os autores;
Equipamentos e objetos de diversa natureza;
Materiais didáticos e escolares, geralmente pertencentes a arquivos particulares;
Trabalhos escolares de alunos que, na maior parte dos casos, se encontram também em arquivos particulares e não nos arquivos das instituições escolares;
Fotografias e outros documentos iconográficos;
Testemunhos orais de professores, alunos, funcionários e outros elementos da comunidade educativa. (MOGARRO, 2005, p. 110).

Considerando que entendemos o Portal da Memória como uma fonte para a história da educação profissional no Brasil, o texto está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos o

Portal da Memória do IFRN e, em seguida, com base numa revisão sobre as novas concepções teóricas com relação ao trabalho do historiador e a concepção de documento, discutiremos como esse Portal pode se constituir num recurso para compreendermos a trajetória do IFRN, haja vista que esse percurso se insere no quadro das transformações por que passou essa modalidade de ensino no nosso país ao longo do século XX.

MAPEANDO O PORTAL DA MEMÓRIA DO IFRN

1909: o Presidente da República Nilo Peçanha criou, por meio do Decreto n. 7.566, em 23 de setembro, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, dando início às políticas do Governo Federal brasileiro no ensino de ofícios. Um conjunto de motivos justificavam tal iniciativa, porém, destacamos que, segundo o documento oficial, essas instituições deveriam “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo; que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

2009: começa a funcionar os 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei n. 11.892, em 29 de dezembro de 2008, assinada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2008). Os IFs traziam uma nova institucionalidade para as antigas Escolas de Aprendizes Artífices que, ao longo do século XX, mudaram várias vezes de denominação.

Como podemos ver, essas duas importantes datas não apenas destacam os cem anos dessa instituição de educação profissional, mas também são importantes marcos que alteraram profundamente a história dessa modalidade de ensino em níveis local (RN) e nacional.

Porém, como é de se supor, o aniversário de um século não poderia ficar sem uma celebração. Partindo desse argumento, o IFRN, à época CEFET-RN, deu início, já em 2006, a um projeto intitulado “A caminho do centenário”, cuja finalidade era apresentar às comunidades interna e externa a história de seus cem anos, destacando os principais acontecimentos que marcaram sua trajetória. Como parte desse projeto, foi criado o Portal da Memória, planejado para ser um museu virtual onde os

seus visitantes têm acesso a fatos que marcaram o funcionamento dessa instituição ao longo do século XX, dividido em sete seções:

1- Uma agenda com atividades ocorridas no mês de setembro de 2009 em comemoração ao centenário: eventos esportivos e culturais, encontro de ex-alunos, ato ecumênico, apresentações artísticas, sessão na câmara municipal de Natal, exposições técnicas e culturais nos *campi* Mossoró e Currais Novos.

2- Uma cronologia com imagens fotográficas da instituição: fachadas dos prédios onde funcionou ao longo da sua história, solenidades, criação de cursos técnicos.

3- Na seção denominada “atos e fatos” estão disponibilizadas decisões administrativas da gestão, construções de prédios, fotografias de eventos esportivos e da banda de música, além de outros registros de acontecimentos que marcaram a sua história.

4- O quarto item é composto por depoimentos orais, gravados em entrevistas feitas com ex-diretores, professores aposentados e ex-alunos da instituição, alguns destes últimos hoje servidores da mesma.

5- Na quinta seção, encontramos depoimentos escritos por servidores atuais e aposentados e de ex-alunos relatando fatos que marcaram as suas histórias de vida e que tem relação com essa instituição de educação profissional.

6- No item ex-diretores, encontramos fotografias e dados biográficos de todos os diretores que passaram pela gestão do IFRN desde quando este era denominado Escola de Aprendizizes Artífices de Natal.

7- Na sétima e última parte, encontramos uma relação de eventos que ocorreram na instituição e que se relacionam com a festa do centenário, mas também que fazem de sua história do tempo presente.

Apesar do esforço institucional em “resgatar” a sua memória, guardando-a para as gerações presentes e as do futuro, esse trabalho de arquivamento apresentou alguns problemas com que diz respeito à rigorosidade metodológica que deve assumir um pesquisador: recortes de jornais escaneados e com poucas condições de leitura, ausência de datas nas gravações dos relatos orais, fotografias sem data, sem legenda e sem autoria.

Todavia, acreditamos que essas limitações não tiram desse Portal a capacidade de criar representações sobre o passado institucional nem também de mostrar como esse passado é recortado e construído pela comunidade acadêmica e pelo grupo gestor. Nesse aspecto, não há como não considerar esse Portal um “lugar de memória” como define o historiador francês Pierre Nora:

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre. (NORA, 1993, p. 21-22).

Ou seja, são lugares onde a memória se cristaliza e se refugia. Eles se originam e vivem do sentimento de que não existe memória espontânea e, por isso, “é preciso criar arquivos, é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais”, diz Nora (1993, p. 13). Para ele, caso vivêssemos as lembranças que esses lugares envolvem, eles seriam inúteis e, portanto, não seriam construídos.

PORTAL DA MEMÓRIA DO IFRN E UMA CARTOGRAFIA DE POSSIBILIDADES

Conforme afirmamos anteriormente, o Portal da Memória do IFRN foi elaborado para ser um museu virtual, um arquivo onde são disponibilizados documentos, imagens e relatos sobre a história dessa instituição de educação. Portanto, ele pode ser

compreendido como uma fonte que os historiadores da educação (mais especificamente da educação profissional), podem utilizar para a produção de conhecimento nessa área.

Faz-se necessária, assim, para pensarmos esse Portal em suas possibilidades de pesquisa, uma digressão acerca da relação entre fontes e o fazer história.

A história é uma operação dispensada a partir de um lugar social, de uma prática e de uma escrita. Envolve permissões e interdições, uma relação da linguagem com o corpo social (CERTEAU, 2002). Como operação de permissão e interdição, o fazer história é uma prática de seleção na qual o historiador trabalha sobre um material, as fontes, para transformá-lo em história. Nessa perspectiva, as fontes históricas incluem todo tipo de evidência que os seres humanos deixaram: a palavra escrita e a palavra falada, o formato do cenário e o artesanato material, as belas artes assim como a fotografia e o filme. (TOSH, 2011).

Com isso, realçamos o Portal da Memória como um conjunto de fontes passíveis de análise e a partir das quais a operação historiográfica pode ser produzida. A própria construção desse Portal se deu pela relação de permissão e interdição, morte e vida de fontes que deveriam compor os cem anos de história de uma instituição escolar de educação profissional no Rio Grande do Norte. Por isso, compreendemos que o Portal da Memória é uma construção com interesses e finalidades específicas.

Tal fato nos conduz às discussões realizadas por Le Goff sobre Documento/monumento. Para o historiador francês, “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. (2003, p. 535). Analisar o documento como um monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Com seções e fontes disponíveis à análise, o Portal da Memória é fonte para a história da educação profissional, especificamente. Cabe ao historiador a tarefa de construir interpretações do passado a partir dos resíduos remanescentes mediante diferentes abordagens no uso das fontes.

O historiador, na operação historiográfica, pode considerar “[...] uma fonte ou um grupo de fontes que caem dentro de uma área geral de interesse [...] e retira o que lá existe de valor, permitindo

que o conteúdo da fonte determine a natureza da investigação” ou, numa segunda abordagem, orientada pelo problema, formula uma questão histórica específica e as fontes são então estudadas. “A segunda abordagem orientada pela fonte, embora apropriada para uma nova fonte descoberta, pode produzir somente uma floresta incoerente de informação.” (TOSH, 2011, p. 128).

Nesses termos, para nosso exercício quanto às possibilidades de pesquisa em história da educação profissional a partir do Portal da Memória, vamos considerar a primeira abordagem no uso das fontes, a de que o historiador considera uma fonte ou um conjunto de fontes referentes a uma área geral de interesse, nesse caso específico temas à análise.

Para tanto, cartografamos o conjunto de fontes disponíveis no referido Portal e os associamos a temas em história da educação. Essa associação não considerou os tipos de fontes e sim temáticas e recorrências nas mais distintas fontes, independentemente de sua tipologia.

Dessa maneira, a delimitação das fontes e a relação com possíveis temas de estudo em história da educação profissional a partir do Portal da Memória concorreu para: história das instituições educativas, cultura escolar, currículo e organização escolar, arquitetura escolar e espaço, cultura material escolar e sociabilidades. Esse é apenas um exercício possível, pois outros temas podem tomar corpo a partir do conjunto de fontes disponíveis no Portal, da relação que o historiador da educação estabeleça com as mesmas, como também das perguntas que o historiador faça a esse arquivo virtual.

Em história da educação no Brasil, a história das instituições educativas se constitui como um dos temas mais recorrentes. Muitos dos trabalhos versam sobre trajetória de escolas, suas finalidades e o seu ideal formativo. As instituições educativas têm sua temporalidade e estão associadas a projeto de sociedade, por isso,

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma

região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHAES, 1996, p. 2).

De conformidade com essa definição, o Portal da Memória e as fontes a ele associadas possibilita pesquisas no campo da história das instituições educativas considerando os seguintes enfoques: os processos de criação e o ciclo de vida de uma instituição educativa criada em 1909 com vistas a oferta do ensino de ofícios; a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura do prédio escolar; os processos de conservação e mudança do perfil dos docentes e dos alunos; as formas de configuração e transformação do saber veiculado nestas instituições de ensino, as concepções de educação profissional presentes nos discursos de gestores, servidores e ex-alunos, dentre outros.

Na seção Cronologia, especificamente, é possível discorrer sobre a trajetória da instituição, suas nomenclaturas e suas finalidades, bem como a relação da escola com a cidade. E, na seção Depoimentos, muitos são os caminhos de análise das fontes no que concerne a história da instituição desde a Escola de Aprendizizes Artífices até o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Ali podemos encontrar informações sobre a relação dos sujeitos com a escola e com suas normas, o perfil de professores e alunos em distintas temporalidades institucionais, os ideais formativos nas diferentes fases dessa instituição educativa voltada ao ensino profissional, dentre outros temas que as narrativas ali postadas podem suscitar.

Na interface da história das instituições educativas há a possibilidade de exame das relações conflituosas ou práticas que essas mantêm em cada período de sua história, a cultura escolar. Esse, é então, um outro tema com potencialidades de análise no Portal da Memória.

A cultura escolar como categoria de análise tem, atualmente, lugar privilegiado nos referenciais teórico-metodológicos de pesquisas no campo da História da Educação e em grupos de trabalho ou eixos temáticos de congressos desse mesmo campo. De acordo com Faria Filho e Vidal (2003, p. 10)

a utilização da cultura escolar contribuiu para “adentrar a ‘caixa preta’ da sala de aula”, possibilitando

[...] desnaturalizar a instituição escolar, historicizando a própria institucionalização da educação escolar e discutindo de forma articulada os tempos, espaços, sujeitos, materiais e conhecimentos envolvidos naquilo que alguns têm chamado de processo de escolarização da sociedade.

A cultura escolar passou a ser utilizada como categoria interpretativa não só da escola e dos componentes que a constituem, uma vez que, além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo,

[...] modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. (JULIA, 2001, p. 11).

Essa definição proposta por Julia alargou a definição e a atuação da categoria cultura escolar, atribuindo-lhe nova dimensão, possibilitando aos historiadores da educação mais amplos espaços para os seus trabalhos.

Na seção Mensagens, as normas e as finalidades que regem a escola, a profissionalização do trabalho do educador e a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares se constituem como eixos de análise.

Citamos, como exemplo, o depoimento de José do Nascimento, ex-aluno da então Escola Industrial de Natal (EIN), de 1945 a 1948. Quando ele exprime suas memórias sobre o cotidiano escolar, afirma que a EIN “[...] era a grande esperança [...]” para os alunos pobres, pois a formação técnica oportunizaria a inserção

no mercado de trabalho bem como uma ampla formação para a vida.

Sobre o conjunto de normas, na seção Mensagens, Walter Medeiros, ex-aluno do Ginásio Industrial e do Curso Técnico em Mineração no final da década de 1960, escreveu sobre suas memórias da farda aqui e da disciplina escolar, o trabalho nas oficinas e as aulas de educação física. Nessa mesma perspectiva memorialística, Severino do Ramo, ex-aluno da Escola Industrial de Natal e, posteriormente, professor da instituição entre 1965 a 1995, narrou suas experiências sobre o cotidiano escolar e as práticas educativas como as que ocorriam no Centro Littero-Recreativo Nilo Peçanha.²⁷ O Centro foi fundado, em 1940, na Escola Industrial de Natal e durante décadas reunia alunos com fins de leitura e discussão de textos, realização de eventos cívicos e outras atividades no espaço escolar e extraescolar.

Ainda quanto à cultura escolar e as possibilidades de análise nas fontes veiculadas no Portal da Memória destacamos fontes imagéticas e orais, que destacam o ensino de música na instituição em suas distintas temporalidades. Fosse o ensino do canto orfeônico com a professora Lourdes Guilherme, ex-aluna do músico Heitor Villa-Lobos, na Escola Industrial de Natal, nas décadas de 1940 até o início da década de 1960, ou as apresentações do Coral da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, criado em 1975 e que foi denominado Lourdes Guilherme.

Nesse sentido, a partir dos depoimentos orais de ex-alunos e ex-professores, as práticas esportivas eram sempre lembradas como indispensáveis à formação humana e cidadã. Dessa forma, Augusto Serrano e Ferdinando Teixeira lembram as aulas e as competições esportivas que ocorriam nas décadas de 1970, principalmente. Sobre a prática de educação física, fontes escritas na seção *Depoimentos e imagéticas* na seção *Atos e Fatos* ainda corroboram com a análise.

Considerando que a cultura escolar se vincula às análises de normas e práticas, com vistas ao corpo profissional, aos dispositivos pedagógicos e aos modos de pensar e ler nos processos formais de escolarização, na história dessa instituição de

27 Denominado nos anos de 1940, quando de sua criação como Centro Littero Esportivo Nilo Peçanha. (MEDEIROS, 2011).

educação profissional, a disciplina é temática recorrente, estando presente na memória escrita ou falada de ex-alunos, professores e dirigentes. Aqui, especificamente, realçamos o papel do Corpo de Vigilantes, criado nos anos de 1940, que tinha como propósito ampliar o controle sobre as atitudes e os comportamentos dos alunos.

O Corpo de Vigilantes, era formado por um grupo de nove alunos titulares e três suplentes, escolhidos pelos professores, com a aprovação do diretor (SILVA, 2012). Dentre os depoimentos que citam o Corpo de Vigilantes, está o de Maurílio Pinto, ex-aluno da Escola Industrial de Natal, que relembra as exigências e punições referentes às práticas no interior da escola e em suas cercanias.

Pela memória expressa em imagens e depoimentos escritos e orais, a cultura escolar como tema de análise para pesquisas nessa instituição de educação profissional, seja da Escola de Aprendizizes Artífices ou na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, se configura como potencialidade de investigação, podendo atentar não só às práticas, mas à análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

Sendo assim, o currículo e a organização escolar também se constituem como um recorte possível de investigação com o conjunto de fontes do Portal da Memória, seja a partir das fontes orais disponíveis no referido Portal ou mesmo pelas fontes escritas, mensagens e recortes de jornais.

Compreendemos que todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pois

[...] pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 64).

Currículo, instituição e sua organização escolar se vinculam às relações com a sociedade e suas instâncias. E, dessa maneira, temas e problemas de pesquisa concernentes a análise dos currículos, do ideal formativo indiciado nesses e das práticas docentes são construções viáveis para pesquisas em história da educação profissional. Nessa perspectiva, a criação de cursos e o desaparecimento de outros, a mudança dos currículos se figuraram como problemáticas e bem poderiam ser analisadas a partir de depoimentos de ex-alunos ou ex-professores, por exemplo, da ETFERN quando essa escola amplia a oferta de cursos e cria alguns voltados à informática, constatamos:

Numa decisão inovadora, a introdução da informática na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte se dera, em primeiro lugar, na área acadêmica, com a aquisição de cinco microcomputadores CP-200 e a oferta de cursos extraordinários de Iniciação à Programação em Linguagem Basic [...]. (MEDEIROS, 2011, p. 149).

Acerca desse processo de implantação, destacamos, na seção Depoimentos, a narrativa de Francisco Assis de Oliveira, hoje professor de Informática e ex-aluno do Ginásio Industrial e do curso técnico de Eletrotécnica, que relembra seu ingresso na instituição como professor, em 1977, e sua trajetória da organização dos Cursos de Eletrotécnica e Informática na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

Na interface da cultura escolar e do currículo e, a partir do conjunto de fontes do Portal da Memória, muitos outros temas podem ser delineados. Como os referentes à arquitetura escolar, ao espaço e à cultura material.

O Portal da Memória remete a inúmeros vestígios de arquitetura escolar e cultura material. São imagens e fragmentos de falas sobre os espaços escolares, a disciplina e a prática a eles associadas. O que nos faz ressaltar, assim como Viñao Frago e Escolano (1998, p. 45), que “[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta.”

E, ainda associado ao espaço escolar e suas práticas, as menções aos artefatos como mobiliário, utensílios, materiais pedagógicos e manuais didáticos como suportes de práticas e instrumentos mediadores da ação educativa, bem como elementos estruturais para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, permitem o estudo da cultura material escolar. O que nos remete a institucionalização da escola em seu aspecto não simbólico. (BUCAILLE, PESEZ, 1989).

A cultura material escolar pode ser estudada seja com fontes imagéticas, como as fotografias do prédio que durante décadas acolheu - na Avenida Rio Branco, em Natal, a Escola de Aprendizes Artífices - o Liceu Industrial de Natal e a Escola Industrial de Natal, ou mesmo com fontes escritas que nos permitem inferir que utensílios eram usados em espaços como as oficinas de Mecânica de Máquinas, Serralheria, Alfaiataria, Marcenaria e Artes do Couro da EIN, por exemplo.

O estudo da materialidade escolar se constitui como um domínio de pesquisa relativamente novo. Conforme Margarida Felgueiras (2005) falar de cultura material da escola é mudar o foco de atenção. É dar visibilidade aos edifícios, mobiliário, utensílios, materiais pedagógicos, manuais didáticos. Sendo o desafio para o pesquisador o de seguir caminhos pouco trilhados, tendo que se haver com as dificuldades teórico-metodológicas de tomar os artefatos como objeto e fonte de pesquisa, como já assinalou Souza (2007).

O estudo da história das instituições educativas, da cultura escolar, do currículo, da arquitetura escolar, dos espaços ou da cultura material escolar de forma ampla nos remete a outros temas viáveis às pesquisas em história da educação profissional. Um desses temas é o das sociabilidades.

As sociabilidades apresentam-se como manifestação do social que formava e ditava *habitus* à vida (MEDEIROS NETA, 2011), podendo, pela análise das fotografias, dos depoimentos escritos ou orais, serem analisadas. Uma vez que alunos e servidores vivenciavam e experienciavam o cotidiano escolar e as atividades vinculadas à instituição de ensino profissional, tanto no espaço da escola como em espaços públicos, delineando-se temáticas de investigação.

As exposições de final de ano, os desfiles cívicos, as aulas de educação física, os jogos escolares, as premiações dos melhores alunos de cada ano, as colações de grau e as reuniões do Centro Litero-Esportivo Nilo Peçanha produziam sociabilidades de um sentido mais restrito, pois tinham uma prática organizada que formava e inculcava uma cultura de escola e um ideal de formação humana concernente com uma instituição de ensino profissional. Índícios dessas sociabilidades podem ser pesquisados na seção Eventos, em itens como festas de ex-alunos e preparação para o Centenário.

Sendo assim, ressaltamos que as fontes não falam *per se*. Elas são vestígios, testemunhos que respondem - como podem e por um número limitado de fatos - às perguntas que lhes são apresentadas. “A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica.” (RAGAZZINI, 2001, p. 14). Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação.

UM PORTO NO CAMINHO... UMA ANCORAGEM POSSÍVEL

Considerando que o Portal da Memória é uma construção intencional e que fez e faz uso de interesses, nele constam fragmentos e indícios de uma seleção com fins de divulgação e de celebração aos 100 anos de implantação da Escola de Aprendizes Artífices no Rio Grande do Norte. Assim, entendemos que nem tudo foi dito, nem tudo foi exposto, pois era um momento de celebração e num momento como este vale o que serve para exaltar um passado de lutas e de vitórias. Toda memória é seletiva e intencional; lembrar e esquecer são faces de uma mesma moeda como destacam pesquisadores a exemplo de Le Goff (2003) e Pollak (1989).

Por isso, consideramos que a seleção de fontes no Portal da Memória do IFRN exprime intenções de memória quanto à comemoração e celebração, bem como a figuração de documentos institucionais como documentos/monumentos.

Os depoimentos, as imagens e vídeos, apesar de pretendem recompor a memória institucional, apenas mostram

uma parte da sua memória, seleciona o que pretende mostrar, tem a intenção de apresentar uma história institucional livre de problemas, uma história de exaltação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Decreto n. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Legislação Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 4 jan. 2014.

_____. **Lei 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, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 7 jun. 2014.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean Marie. Cultura Material. In: **Enciclopédia Einaudi**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1989, v. 16.

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, Jan./Abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>> Acesso em: 10 set. 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves.

História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em foco**, Juiz de Fora, set.2002/ fev.2003, p. 1-20, 2003.

FELGUEIRAS, Margarida L. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, p. 87-102, jan./abr. 2005.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro *Fontes históricas* como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-22.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, Jan./Jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal. 1996. (mimeografado).

MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. **Cidade, sociabilidades e educabilidades (Príncipe, Rio Grande do Norte – século XIX)**. 2011. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Educação, Natal. 2011.

MEDEIROS, Arilene Lucena de. **A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal** à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Natal: Editora do IFRN, 2011.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória, **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 103-116, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: EDUC, n. 10, dez. 1993. p. 7-28.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

PORTAL da Memória. Disponível em: <<http://centenario.ifrn.edu.br/>> Acesso em: 6 jun. 2014.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, 2001, p. 13-28.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968)**. 2012. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Educação, Natal. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação - Vestígios da cultura material escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 11-14, Maio/Ago. 2007.

TOSH, John. **A busca da história: objetivos, métodos e as tendências no estudo da história moderna**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

II PARTE

**POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA
MATERIALIZAÇÃO NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL²⁸

Marise Ramos – UERJ e EPSJV

“Não basta conscientizar e civilizar a burguesia industrial e financiar a centralização do seu capital para que ela se transforme num verdadeiro “condotieri” desenvolvimentista.”

“A simples expansão quantitativa do estado não garante um desenvolvimento capitalista industrial, autônomo e autossustentado.”
(Fiori, 2012)

As duas frases da epígrafe são de José Luiz Fiori citadas no contexto de discussões sobre o desenvolvimento desencadeadas pela crise de 2008 e organizadas numa “Rede Desenvolvimentista”²⁹. Segundo ele, trata-se de algumas das ideias seminais da “escola da dependência” que abalaram o fundamento teórico do “desenvolvimentismo de esquerda” dos anos de 1950. Sobre o “desenvolvimentismo de esquerda”, ele recupera as instituições que teriam participado da elaboração de ideias e teses a que ele confere tal nome.

Primeiramente, ele cita a contribuição do Partido Comunista Brasileiro (PCB) quando, em 1958, assume uma nova estratégia democrática de aliança de classes, a favor da “revolução burguesa” e da industrialização brasileira, como condição prévia e indispensável de uma futura revolução socialista. Fala, ainda, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, que reuniu diversos intelectuais de esquerda na liderança

28 Este texto foi base também para a exposição da autora no Seminário “O trabalho no mundo contemporâneo: fundamentos e desafios para a saúde”, promovido pelo Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde (LATEPS) da EPSJV/Fiocruz, no período de 17 a 19/09/2013, com o título “Projetos de desenvolvimento no Brasil contemporâneo e desafios da educação profissional em saúde”. Neste se acrescentou um último item com notas sobre desafios históricos da educação profissional em saúde.

29 Trata-se de uma rede composta pelo CECON-Unicamp, pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) do MCTI e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Fazem parte dela intelectuais como André Singer, Cláudio Dedecca, Marcio Pochmann, Paul Singer, Tânia Barcelar e o próprio José Luis Fiori.

da mobilização da intelectualidade, da juventude, e de setores profissionais e tecnocráticos, em torno do seu projeto nacional-desenvolvimentista. E, finalmente, da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que mesmo não tendo sido uma instituição de esquerda, desde 1949 produziu ideias, informações e projetos que influenciaram o pensamento da esquerda desenvolvimentista brasileira.

Do ponto de vista político prático, a “esquerda desenvolvimentista” teria ocupado um lugar importante na luta pelas “reformas de base” do governo Jango, mas, também, teria se dividido na discussão pública do Plano Trienal proposto pelo Ministro Celso Furtado, em 1963. Ela teria recuado durante o regime militar, mas sobrevivido, em certa medida, num centro de estudos econômicos da Universidade de Campinas que teria renovado ideias e interpretações clássicas – marxistas e nacionalistas – do desenvolvimento capitalista brasileiro, ainda que tenha sofrido impactos da crise do socialismo e da ofensiva neoliberal.

Num balanço, porém, o autor nos leva a concluir que o que ficou no Brasil em termos de projeto de desenvolvimento foi, de um lado, a teoria do “desenvolvimento dependente e associado”, de FHC, que funcionou como fundamento ideológico da experiência neoliberal no Brasil, sob a liderança do próprio. De outro, ele vê um estreitamento do “horizonte utópico” do “desenvolvimentismo de esquerda, sem capacidade de mobilização social. Fiori refere-se aqui às ideias e teses formuladas nos anos de 1950 sobre o desenvolvimento do capitalismo nacional, com ênfase nos países de capitalismo tardio. Conclui o autor que ao retomarem lugar de destaque no debate atual sobre o desenvolvimento a partir da crise internacional do capital, inclusive formando quadros de governo, o desenvolvimentismo de esquerda não consegue “construir uma nova base teórica que possa dar um sentido de longo prazo às suas intermináveis e inconclusivas deblaterações macroeconômicas e ao seu permanente entusiasmo pelo varejo keynesiano”³⁰.

30 A crítica de Fiori é dirigida especialmente a professores do Instituto de Economia da Unicamp e esses responderam por meio de blogs e pelo próprio site da Rede Desenvolvimentista (<http://www.reded.net.br>). Não é nosso propósito entrar no debate, mas apenas aproveitá-lo para questionarmos se e até que ponto, tem-se construído um conhecimento crítico sobre projetos de desenvolvimento e o desenvolvimentismo no Brasil de hoje.

Fiori, provavelmente, refere-se aqui ao conjunto de ideias que cercam a proposta do neodesenvolvimentismo no Brasil de hoje, a qual caminha simultaneamente ou em confronto – não se sabe exatamente – com uma versão desenvolvimentista neoliberal que é o novo desenvolvimentismo.

Pensamos que pouca coisa está clara neste debate e que este talvez não possa ser esclarecido sem dados de pesquisa empírica de ordem econômica e política. Por essa razão, o presente texto tem a conotação de um ensaio e parte do levantamento de algumas reflexões a partir de uma literatura contemporânea que, em parte, é de mesma natureza. Não obstante ao caráter preliminar que, conseqüentemente, as ideias aqui expostas adquirem, supomos poder abordar a questão dos projetos societários em disputa pelo viés dos debates contemporâneos sobre o desenvolvimento – que leremos sempre pela unidade do econômico com o social – e tentar questionar a vinculação das políticas de educação básica e profissional atuais com essas tendências.

Assim, a ênfase deste texto é confrontar os conceitos de novo e de neodesenvolvimentismo entre si e esses com a ideologia desenvolvimentista que orientou a consolidação do capitalismo no Brasil no século XX, bem como seu recuo pela via do neoliberalismo no final desse século e no transcorrer do seguinte. Para isto, retomamos a noção de desenvolvimentismo como ideologia, com base em análises de Caio Prado Jr. (2004, 2007), Florestan Fernandes (1975, 2006), Ruy Mauro Marini (2000), Otávio Ianni (2004), Miriam Limoeiro Cardoso (1972, 2005), dentre outros. Além de não ser uma análise original, considerando o percurso já feito pelas Ciências Sociais sobre o tema, recorreremos a reflexões já feitas por nós mesmos em outros textos³¹.

Em seguida, partimos para a exposição de ideias sobre o novo e o neodesenvolvimentismo, aqui tomando principalmente as referências de Rodrigo Castelo, Marcelo Carcanholo e de economistas que foram entrevistados pela revista do Instituto Humanitas Unisinos³², publicada em maio de 2012, cujo tema central foi “o desenvolvimentismo em debate”. Finalmente, discutiremos a política de educação básica proposta no projeto

31 Ver, por exemplo, Ramos e Pereira (2006); Ramos (2012).

32 Revista do Instituto Humanitas Unisinos, nº 392, Ano XII, 14/05/2012.

de Plano Nacional de Educação (PNE)³³ e a política de educação profissional do governo Dilma, capitaneada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³⁴, questionando sobre os vínculos destes com as tendências enunciadas como desenvolvimentista da atual política econômica brasileira.

Concluiremos que, mesmo nas perspectivas mais avançadas apresentadas no debate sobre o desenvolvimentismo, é o capital que orienta as políticas econômicas e sociais sob a mesma lógica que presidiu a consolidação do capitalismo dependente no Brasil: a garantia da acumulação se dá por meio do “trabalho barato”³⁵ (BRAGA, 2012), para o qual a educação básica e a profissional pretendem formar os cidadãos brasileiros.

DESENVOLVIMENTISMO ONTEM E HOJE: PRIMEIRAS QUESTÕES

A ideia de “desenvolvimentismo de esquerda” enunciada por Fiori (2012) nos convidaria a uma discussão, contra a qual se posicionaria, por exemplo, Bresser-Pereira (2012, p.9), para quem o desenvolvimentismo não é uma estratégia nacional de desenvolvimento de esquerda ou de direita. “Ele implica sempre a hegemonia de uma coalizão de classes nacionalista da qual fazem

33 O projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar por 10 (dez) anos foi enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010.

34 Criado pela Lei nº **12.513 de 26 de outubro de 2011**, publicado no D.O.U. de 27/10/2011, p. 1.

35 A tese de Ruy Braga (2012) é que, para prosperar, o capitalismo brasileiro precisa reproduzir permanentemente as condições econômicas e políticas de produção do trabalho barato. Isto ocorre desde a instauração do fordismo no Brasil, de tipo periférico, até o pós-fordismo contemporâneo, de mesma natureza. Diz ele: “ao comprimir os custos da reprodução da força de trabalho, os vestígios rurais no contexto urbano potencializaram a acumulação de capitais. Resultado da combinação de nossa herança rural com a superexploração do trabalho, a precariedade é inerente ao modelo de desenvolvimento fordista periférico” (p. 116). O pós-fordismo periférico, por sua vez, combina flexibilidade produtiva garantida pela informatização com novas configurações entre o centro e a periferia da força de trabalho. Trata-se de um pós-fordismo financeirizado que, em contraponto à ideia de que na transição pós-fordista haveria uma oportunidade ímpar de superar o trabalho degradado por meio de uma nova cultura empresarial integrada pelas tecnologias da informação, nos termos enunciados, por exemplo, por Manuel Castells (1996, *apud* BRAGA, 2012), no Brasil, ao contrário, essa transição revelou, na verdade, a degradação real do trabalho virtual.

parte empresários industriais, burocracia pública e trabalhadores. Implica, portanto, um acordo social entre a centro-direita e a centro-esquerda”, em favor do capital. Esta tese, indiretamente, dá razão a Florestan Fernandes (2006) quando este nos leva a concluir que, no capitalismo dependente, o desenvolvimento econômico é capitalista e tende a agravar a dependência. Foi com esse último sentido, inclusive, que Cardoso (2005), com base nos estudos desse sociólogo, nos ajudou a ver o desenvolvimentismo não como uma estratégia, tal como compreende Bresser, mas sim como uma ideologia.

O pensamento de Bresser converge com a ideologia desenvolvimentista: desenvolvimentismo não seria de esquerda nem de direita, pois pressupõe o Estado como central nas transformações supostamente necessárias para a superação do subdesenvolvimento, dentre as quais promover a conciliação entre interesses historicamente antagônicos dos trabalhadores e dos burgueses industriais. Sob essa ideologia, o atraso (colonial, feudal e/ou semifeudal) precisava ser removido por ser uma barreira ao moderno.

Essa foi a lógica do Estado Novo. Porém, a transição da economia semicolonial para a economia industrial a partir dos anos de 1930 se fez mediante uma aliança com as velhas classes dominantes. Com isso, o desenvolvimento capitalista nacional foi traçado por via, primeiramente, mais por essa coalisão do que pela coalisão de uma nova classe burguesa-industrial com os trabalhadores, o que ganharia alguns contornos próprios com a política trabalhista de Vargas nos anos de 1940. De todo modo, a consolidação do capitalismo no Brasil se deu à custa de desemprego e de baixos salários, que determinou qualquer política de desenvolvimento, mesmo de cunho nacionalista como se reconhece no período de 1930 a 1945. (IANNI, 1991)

Posteriormente, como demonstram Florestan Fernandes (1975, 2006), Caio Prado Jr. (2004, 2007), Otávio Ianni (1991), Ruy Mauro Marini (2000), Miriam Limoeiro Cardoso (1972, 2005) e outros, o que ocorreu no Brasil foi mais um processo de modernização do que propriamente desenvolvimento. Para Florestan, trata-se de uma modernização do arcaico, sobre o que Ianni acrescenta que implica incorporar padrões de consumo

de países avançados sem os mesmos padrões de produção e de condições econômicas e sociais equivalentes da população. Um tipo de desenvolvimento associado e subordinado ao grande capital, especialmente o norte-americano que se viu nos anos de 1946 a 1950; de 1955 a 60 e que se consolidou a partir de 1964. Este levou ao ingresso do capital estrangeiro no país principalmente sob a forma de equipamentos e técnicas, associando-se a grandes unidades de produção que pudessem absorver uma tecnologia que, pelo fato de ser obsoleta nos Estados Unidos, não deixava de ser avançada para o Brasil. (MARINI, 2000; IANNI, 1991)

Definiu-se no Brasil o que Florestan Fernandes (2006) conceituou como o capitalismo dependente: um capitalismo no qual ocorre uma aliança entre a burguesia local com a burguesia de países capitalistas hegemônicos, num movimento que reúne os interesses econômicos de uma classe para além dos limites de uma nação. Para ele, o capitalismo dependente é uma forma de capitalismo necessária à acumulação do capital, portanto, estrutural ao sistema capital. Algumas de suas marcas são a inexistência de um projeto (capitalista) nacional e, por consequência, de uma burguesia nacional, bem como o predomínio da autocracia exercida por representantes dessa classe e, assim, a redução ao mínimo, da democracia.

Ele reconhece que a universalização do trabalho assalariado e a expansão da ordem social competitiva no Brasil são expressões de uma revolução burguesa. Porém, em nenhuma das fases do desenvolvimento capitalista no Brasil as classes dominantes chegaram a impor a desagregação completa do antigo regime e de suas sequelas, a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelitização imperialista da economia interna e à extrema concentração social e regional resultante da riqueza. A revolução não teria seguido o modelo clássico – o qual poderia ter conduzido ao capitalismo independente e à democracia política – mas sim periférica, que resultou no capitalismo dependente.

Outro projeto de “desenvolvimento de esquerda” esteve em disputa com este, sendo também designado como reformista. Como dissemos, ele foi, em larga medida, assumido pelo Partido Comunista e tentado no breve período de governo de João Goulart; trazia a defesa de reformas típicas das revoluções democrático burguesas – para alguns, no sentido de se completar a revolução

burguesa – como a agrária, a tributária, a consolidação de leis trabalhistas (especialmente dos trabalhadores rurais), o direito ao sufrágio universal, a livre organização classista e um conjunto de políticas econômicas para a geração de emprego e aumento da massa salarial.

Por esse projeto, talvez se visse mais propriamente a tentativa de conciliação de interesses antagônicos entre capital e trabalho, evocada como necessária à superação de elementos estruturais do subdesenvolvimento, tendo como base social organizações da classe trabalhadora coligadas com setores progressistas da intelectualidade e com uma burguesia nacional (CASTELO, 2012). Mas a derrota desse projeto, especialmente a partir do golpe civil-militar de 1964, não pode ser explicada somente no plano das ideologias; ao contrário, requer a compreensão histórica de aspectos estruturais do capitalismo dependente que caracteriza o tipo de desenvolvimento econômico e social brasileiro que já assinalamos com palavras de Florestan Fernandes. Também essa referência pode nos dar elementos para entender porque, então, no Brasil, não se logrou a clássica composição econômico-produtiva-cultural-política do *keynesianismo-fordismo-welfare state*, salvo como farsa.

Em outras palavras, o *keynesianismo* justificou a ação interventora e produtora do Estado brasileiro na economia, mas de forma autocrática e aliada aos interesses da burguesia internacional. Do *fordismo*, numa versão periférica (BRAGA, 2012), implantaram-se padrões e métodos de controle da produção e de ampliação da extração da mais-valia relativa, mas com baixos salários e alto desemprego – necessários para que se possam dividir os lucros com os sócios majoritários internacionais – e, por decorrência, sem a universalização do acesso aos padrões culturais inspirados por este modelo na modernidade. Finalmente, para um suposto Estado de Bem-Estar-Social, a dívida social é incomensurável e impagável por qualquer lógica desenvolvimentista que não pressuponha a necessária nacionalização dos centros de decisão econômica no país.

O neoliberalismo, por sua vez – ideologia hegemônica no capitalismo ocidental a partir da década de 1970 e que assolou o Brasil a partir dos 1990 – tanto desvelou esse cenário como exacerbou o horror. Execrou o desenvolvimentismo como projeto

de países periféricos por sua recorrência à atuação do Estado na economia; valeu-se da ideologia da globalização para incentivar a abertura dos mercados nacionais ao capital estrangeiro, contribuindo para se cercear ainda mais qualquer projeto de desenvolvimento autônomo e sustentado, principalmente no âmbito da ciência e da tecnologia – inovação se torna a palavra de ordem – e se aliou à cultura pós-moderna do imediatismo e do individualismo.

Ironicamente, no Brasil, o neoliberalismo valeu-se da teoria do “desenvolvimento dependente e associado”, de FHC que, outrora, fora considerada crítica à ideologia desenvolvimentista. Se o preceito dessa teoria, de que em países periféricos o desenvolvimento é sempre de natureza dependente e subordinada aos países de capitalismo central, se sustenta e até converge com a conclusão a que Florestan nos ajuda a chegar – de que no capitalismo dependente o desenvolvimento é sempre dependente do capital internacional – talvez o que não se esperava é que ela fosse utilizada como fundamento ideológico para a concretização e acomodação desse lugar para o país na divisão internacional do trabalho. E pior, a custos das pequenas conquistas que se fizeram pela luta social no âmbito desse mesmo tipo de desenvolvimento.

A crise internacional do capital que se deflagra a partir do epicentro mundial da economia, os EUA, e se alastra assustadoramente para a Europa, levou os liberais ortodoxos a reverem seus preceitos visando medidas anticíclicas. Ao mesmo tempo, relatórios da ONU já vinham demonstrando os custos humanos e sociais dessa ortodoxia e pós-Consenso de Washington, escrito pelo mesmo redator do Consenso de Washington, que enfatizam a necessidade de políticas sociais para minimizar tais custos. Carcanholo (2010) demonstra como a CEPAL retoma estudos sobre as políticas econômicas na América Latina, porém tendo agora como ponto de partida não mais a busca para o problema do subdesenvolvimento, mas sim por formas de minimizar as mazelas econômicas e sociais herdadas pelo neoliberalismo, pressupondo que esta é, de fato, a economia política da contemporaneidade. O problema, portanto, não seria o neoliberalismo, mas sim sua ortodoxia.

No Brasil, essa inflexão para um neoliberalismo menos ortodoxo também foi estratégica no enfrentamento da crise.

Barbosa e Souza (2010) depõem sobre disputas internas ao bloco no poder dos governos Lula entre segmentos neoliberais e outros desenvolvimentistas e indicam a inflexão para o segundo a partir da metade do último mandato. O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e seus diversos desdobramentos parecem dar prova disto, incorporando alguns elementos do keynesianismo-desenvolvimentismo, indicados por Castelo como “um pacote de medidas, tais como redução gradual dos juros, aumento do crédito ao consumidor e do salário mínimo, desonerações fiscais e tributárias e financiamento do capital financeiro nacional via BNDES”. (CASTELO, 2012b, p. 3)

Mas permanecem as questões: desenvolvimentismo ou desenvolvimento? Que tipo de desenvolvimento? É possível ser neoliberal e desenvolvimentista? Talvez essas questões indiquem algumas disputas no bloco do poder hoje e tendências do projeto de sociedade. Passamos a dar-lhes um pouco de atenção.

NOVO E NEODESENVOLVIMENTISMO NO BRASIL: NOVAS IDEOLOGIAS?

Castelo (2012b) vale-se de análises econômicas para falar da inflexão da ortodoxia neoliberal para o que se denomina de social-liberalismo. Ele identifica este último como uma ideologia dominante surgida nos centros imperialistas em resposta à crise conjuntural vivenciada pelo capitalismo nos meados dos anos 1990, com as crises financeiras nos países dependentes (México, Tigres Asiáticos, Rússia, Brasil, Argentina) e o tímido fortalecimento das forças políticas de contestação da ordem, como os ativistas do Fórum Mundial e o Exército Zapatista. Seria uma estratégia de dotar o neoliberalismo de uma agenda social para reduzir tensões sociais e políticas, mediante ajustes em certos aspectos do neoliberalismo para preservar a sua essência, tais como:

a retomada dos lucros capitalistas via o novo imperialismo, a financeirização da economia, a reestruturação produtiva e precarização do mundo do trabalho, o aumento das taxas de exploração da força de trabalho, a reconfiguração das

intervenções do Estado ampliado na economia e na “questão social”, o apassivamento e cooptação da classe trabalhadora e, em determinados casos, a decapitação das suas lideranças mais combativas. (CASTELLO, 2012b, p. 2).

O social-liberalismo, então, inseriria elementos do keynesianismo-desenvolvimentismo no neoliberalismo, gerando um novo padrão de desenvolvimento, designado como novo desenvolvimentismo.

Besser-Pereira (2012) atribui a si próprio a introdução desse “conceito” no cenário econômico brasileiro. Ele retoma a ideia do Estado como conciliador de interesses do capital e do trabalho e defende que a responsabilidade fiscal é fundamental para o desenvolvimento, pois um Estado “forte” não poderia estar endividado. Portanto, juntamente com o ajuste fiscal, permanecem a política de geração de *superavit* e de intervenção no câmbio. Mantém-se o controle dos gastos sociais e a inatividade produtiva do Estado que justificou a privatização das empresas estatais e toda lógica neoliberal?

Segundo David Kupfer (2012), essa lógica é própria do novo desenvolvimentismo: uma escola alternativa ao pensamento desenvolvimentista, que busca uma síntese entre o nacional desenvolvimentismo tradicional e determinados preceitos de gestão macroeconômica, particularmente no que diz respeito à condução das políticas fiscal, monetária e cambial. O novo desenvolvimentismo seria não uma revisão modernizante do pensamento nacional desenvolvimentista, mas uma visão alternativa, que atribuiria à gestão macroeconômica um papel radicalmente diferente do que o usual no pensamento desenvolvimentista. “São os que defendem alguma rigidez fiscal na condução da economia, considerando que uma gestão mais apertada do gasto público tem uma dimensão importante na criação das condições de sustentação do processo de desenvolvimentismo”. (KUPFER, 2012, p. 20)

O neodesenvolvimentismo, por sua vez, segundo ele, atualiza as visões nacionais desenvolvimentistas da segunda metade do século passado, particularmente com a colocação de

grande ênfase, de um lado, na questão da inovação e do progresso técnico e, de outro, na questão da equidade e da distribuição de renda. Diz o autor: “essa seria a essência do que se poderia chamar de pensamento neodesenvolvimentista” KUPFER, 2012, p. 20), e que convergiria com a escola de pensamento da CEPAL, a partir do final da década de 1980 para cá. Um diálogo com Carcanholo (2010), neste caso, seria interessante, pois, pelo que pudemos perceber, este último autor atribui a este novo pensamento cepalino uma perspectiva mais próxima do novo desenvolvimentismo nos termos anteriormente considerados por Bresser-Pereira. Trata-se de uma questão de estudo.

Diante do que discutimos, qual seria, então, o atual padrão desenvolvimentista brasileiro: do novo ou do neodesenvolvimentismo? Tanto Kupfer quanto Amir Khair (2012) respondem pelo neodesenvolvimentismo, com um padrão baseado no estímulo ao consumo, que provocariam a reação das empresas para produzir e investir, dinamizando o mercado interno e retomando o ciclo do capital produtivo. As estratégias do governo Dilma para tal seriam a ampliação do crédito e as políticas de transferência de renda (Programas Bolsa Família, Brasil sem Miséria).

Destacam, especialmente o primeiro economista citado, a importância do papel da indústria na definição das perspectivas da economia brasileira para a geração de saldos comerciais e para a qualificação do mercado de trabalho, porque ela ainda é o setor que gera os melhores empregos na economia brasileira. A indústria seria também necessária para a inovação e a modernização da economia e para a geração de demandas para serviços mais qualificados, relacionados a atividades de pré e pós-produção.

Castelo (2012b), entretanto, identifica que no Brasil é o novo desenvolvimentismo que opera, fazendo-o por dentro da política econômica, como uma linha auxiliar do neoliberalismo ao estilo próprio de nossa sociedade. O seu destaque se daria nas operações de financiamento do BNDES para a concentração e centralização dos capitais nacionais para a formação do capital financeiro brasileiro e sua posterior expansão internacional para países da América Latina e da África, associando este processo ao que, para ele, alguns estudiosos (BUENO e SEABRA, 2012; FONTES,

2010, *apud* CASTELO, 2012b) chamam do subimperialismo brasileiro. Tratar-se-ia, segundo o autor, de uma estratégia adotada pelo governo brasileiro no contexto da crise externa de 2008. O novo desenvolvimentismo teria sido convocado para socorrer o grande capital nacional que apresentou sintomas de crise interna e se associado ao social-liberalismo com as políticas sociais e programas de transferência de renda, parcerias com o Terceiro Setor, valorização do voluntariado e mercantilização e financeirização dos serviços da seguridade social, etc.

Braga (2012) discutirá esse projeto com apoio do conceito de “modo de regulação”³⁶, e das análises de Francisco de Oliveira (2010) e de André Singer (2009) sobre a “hegemonia lulista”. Vale-se, ainda e principalmente, dos resultados de sua pesquisa empírica, de corte etnográfico, realizado com operadores de *telemarketing* de São Paulo. O autor encontra explicações para o modelo de desenvolvimento atual na raiz da “modernização periférica” que caracterizou o desenvolvimentismo de períodos do século passado no país.

O aspecto comum de sua análise com as demais que aqui apresentamos é que o modelo teria colocado sobre o aumento do

36 O autor, ao que nos parece, dialoga com a escola de regulação francesa, que tem como referência, dentre outros, os trabalhos de Michel Aglietta e Alain Lipietz. Assim, ele define “modo de regulação” como o complexo social formado pelas instituições com responsabilidade direta pela reprodução mais ou menos coerente dos conflitos inerentes às relações sociais de produção capitalistas, organizadas em torno da normalização global das relações capital-trabalho, tais como legislação trabalhista, previdência pública; e do controle dos sindicatos e dos mercados interno e externo de trabalho. Um modo de regulação tem hegemonia quando consegue obter o consentimento entre as classes sociais subalternas, isto é, sem o exercício da repressão dos aparelhos de estado. Por “regime de acumulação”, ele compreende as instituições sociais com responsabilidade direta pela reprodução do processo de valorização do valor (produção e apropriação privada do excedente econômico), em um dado contexto histórico. O autor usa, ainda, o conceito de “modelo de desenvolvimento”, entendido como a combinação histórica mais ou menos coerente de um determinado modo de regulação com um regime de acumulação dado. Nesta nota de número 20 e ao longo do livro na qual estão tais ideias, o leitor encontrará análises sobre as combinações entre os modelos de desenvolvimento e os respectivos modos de regulação e de acumulação no Brasil. Como o objeto de análise dessa obra são operadores de *telemarketing*, grupo de trabalhadores que se forma no capitalismo contemporâneo, o autor define a sociabilidade capitalista hoje pelo regime de acumulação pós-fordista periférico (caracterizado pela produções de baixo valor agregado e por baixos salários) com um modo de regulação caracterizada pela hegemonia lulista, uma “relação social politicamente pragmática enraizada no consentimento ativo das direções sindicais à liderança de Lula da Silva combinada com a pacificação, por meio da negociação de pequenas concessões aos trabalhadores, do ânimo combativo das bases”. (BRAGA, 2012, p. 227) O modelo de desenvolvimento, por sua vez, é baseado no consumo para o qual o estado implementa, dentre outras, políticas redistributivas de renda.

consumo popular a possível superação da crise e assim resume o eixo teórico de seu estudo:

por um lado, exploramos a tese de que, para prosperar, o capitalismo brasileiro necessita reproduzir permanentemente as condições econômicas e políticas de produção do trabalho barato; por outro, a ideia de que o transformismo petista fortaleceu essas condições de produção ao garantir que a extração da mais-valia encontrasse menos resistência entre os subalternos. (BRAGA, 2012, p. 226)

Sua análise reconhece a política de impulso à indústria nacional, tal como outros citados anteriormente indicaram, mas esse impulso partiria da substituição do peso relativo da indústria de transformação por indústrias de baixo valor agregado (mineração, petróleo, agroindústria). Pela clareza de seu diagnóstico, vale, então, apresentar, novamente nas próprias palavras do autor, como ele caracteriza o atual modelo de desenvolvimento no país, largamente constituidor do que ele chama de “preariado”³⁷, a partir da análise da realidade vivida pelos operadores de telemarketing:

Dominância da lógica rentista sobre uma fração representativa do preariado no país: exploração crescente, adoecimento e elevada rotatividade da força de trabalho. Uma lógica que dialoga com o sistema fabril despótico característico do fordismo periférico. Ademais, acompanhamos a transição do preariado da informalidade para a

37 Para elaborar esse conceito, o autor se apoia no conceito de “superpopulação relativa” de Marx, isto é, uma população excedente em relação às necessidades ordinárias das empresas, produzida pela acumulação capitalista sob a forma de desemprego ou do trabalho precário. O preariado é o proletariado precarizado, uma população própria ao modo de produção capitalista, parte integrante da classe trabalhadora, sendo sua formação intrínseca ao processo de mercantilização do trabalho. Ele identifica esse grupo como “a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas, excluídos a população pauperizada e o lupemproletariado, por considerá-la própria à reprodução do capitalismo periférico” (p. 19). Assim identificados, eles se diferenciam também dos setores profissionais, vistos como grupos mais qualificados, mais bem remunerados e, conseqüentemente, mais estáveis, da classe trabalhadora.

formalidade, suas tentativas de ascender na estrutura sócio-ocupacional por meio da faculdade noturna, seu orgulho por trabalhar em uma empresa “moderna” e, por fim, o ciclo gerencial que fatalmente deságua na demissão. Um ciclo sempre renovado pela entrada de novos contingentes de jovens trabalhadores em busca do primeiro emprego com carteira assinada. (idem, p. 228)

De fato, produz-se trabalho, mas “trabalho barato”, nos termos históricos do capitalismo dependente. Para esses trabalhadores, continua o autor, a “regulação lulista” ajudou a construir, pelo menos entre os teleoperadores, um consentimento passivo ao atual modelo de regulação. “As políticas públicas do governo federal funcionam como um ‘amortecedor’ para a insatisfação do telemarketing”. (Idem, p. 229) Dentre essas, têm destaque o Prouni e o crédito consignado³⁸.

Essa análise nos leva a concluir que esse modelo, ao invés de subordinar o desenvolvimento à solução dos problemas fundamentais da população, o que requereria reformas sociais estruturantes de outra sociabilidade, tais como a reforma agrária, a urbana, a educacional etc., coerente com a tradição crítica do “desenvolvimentismo de esquerda”, faz o contrário: subordina as políticas sociais a padrões de desenvolvimento sob a hegemonia do capital financeiro. Mesmo a ilusão associada à capacidade de coesão social proporcionada por um “empresariado produtivo progressista” não leva em conta que o capitalismo dependente não é resultado de uma escolha, mas sim uma produção histórica e social do próprio capitalismo com a combinação da superexploração do trabalho com incorporação de padrões de consumo de bens que incentiva a produção estrangeira e a política de adaptação de tecnologia levada, no máximo, ao patamar da inovação.

38 Segundo o autor, essas políticas ajudam a construir entre os teleoperadores um consentimento passivo ao atual modo de regulação, mas que transita ao consentimento ativo: “a consolidação do regime de acumulação financeirizado somado ao transformismo cutista acelerou a burocratização do sindicalismo no país” (p. 229). Este último teria assumido a direção do modelo de desenvolvimento pós-fordista no país, cuja reprodução supõe, segundo ele, a pacificação da política do precariado.

Nesse sentido, se uma orientação novo desenvolvimentista faz o inverso do que chamamos de tradição crítica, no neodesenvolvimentismo, que parece retomar alguns elementos do keynesianismo, parece-nos não haver objetivos que apontem para a transformação estrutural da economia e das condições sociais de vida da população brasileira. E isto, antes de ser um problema que se coloca na histórica contraposição entre reforma ou revolução, está no cerne do próprio modelo que parecer ter possibilitado aos países de capitalismo avançado a viverem a “época de ouro” do capitalismo.³⁹ Como diz Carvalho³⁹ (2013, p.14), trata-se de um problema que é atravessado pela clássica questão do desenvolvimento econômico no capitalismo desde Keynes: “como combinar, e em que grau, e em que forma, a ação estatal com a decisão privada”.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL ATUAIS NO CONTEXTO DESENVOLVIMENTISTA

Ianni (1991) nos explica que em país de capitalismo dependente, dada a vulnerabilidade de sua economia, o Estado tende a atuar mais fortemente em momentos de crise. De fato, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), espelhado na Educação com o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE ou PAC da Educação) expressam medidas de fortalecimento da economia nacional e uma tentativa de manter o crescimento da demanda compatível com o nível de emprego, como contramedida aos efeitos da crise do capital que se instaurou mundialmente. O planejamento educacional – que nas décadas de 1950 a 1970 foi influenciado pela Teoria do Capital Humano⁴⁰ – é retomado pelo Estado recuperando a vinculação linear entre educação e desenvolvimento econômico do país e entre educação e mobilidade social das pessoas, fazendo-os, porém, mediante

39 Referimo-nos a Fernando Cardim de Carvalho, que é mestre em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e doutor em Economia pela Rutgers, State University of New Jersey. É consultor do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – Ibase e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, em entrevista concedida por e-mail à Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU-on line, 2012).

40 Sobre este assunto, ver Frigotto (1985).

incentivo à iniciativa privada. Sob a influência neoliberal, o dilema keynesiano – combinar ação estatal com decisões privadas – parece se resolver: a ação estatal é guiada por decisões privadas.

Ao mesmo tempo, como já apontamos, uma vez que a acumulação do capital é hegemonicamente financeira, baseada na sua capacidade de expansão e de geração de lucro por meio dos juros, o avanço tecnológico nos países de capitalismo dependente se baseia muito mais na inovação do que no desenvolvimento científico autônomo e avançado. Assim, uma medida importante da política educacional está localizada na expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Sob a lógica da dependência, o incentivo ao ensino superior e à pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia parece-nos tender a se restringir, no caso do ensino, aos cursos superiores de tecnologia e, no caso da pesquisa, àquelas de interesse mercantil orientadas pelo conceito de inovação tecnológica. Essa mesma lógica tem presidido a política de Ciência e Tecnologia no Brasil, assim como os processos de avaliação da pós-graduação, além da expansão do ensino superior mediante o fortalecimento do setor privado⁴¹.

Em 15 de dezembro de 2010, a proposta de Plano Nacional de Educação 2011-2021 foi enviada ao Congresso Nacional. De movimentos ideológicos à ação política concreta, deparamo-nos com avanços e recuos. A ampliação da oferta da educação profissional consta como estratégia de várias metas do Plano (3; 8; 10 e 11), considerada – seja na forma integrada, seja nas formas concomitante ou sequencial – como um meio de retenção do estudante no ensino médio, visando ao aumento dos anos de estudo da população brasileira. A meta 11 é específica à educação profissional técnica de nível médio e visa à duplicação de matrículas no período de vigência do plano.

Reiterada, ainda, é a estratégia de se fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público. Na meta 10, referente à oferta de, pelo menos, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a relação com tais entidades

41 Uma análise da política de ciência e tecnologia no Brasil nesse sentido pode ser encontrada em Neves e Pronko (2008).

aparece como “regime de colaboração e apoio” para a “oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos”. Junto dessas estratégias aparece, ainda, a expansão do financiamento estudantil e dos programas de assistência aos estudantes da educação profissional.

Vê-se que a parceria com a esfera privada para a oferta da educação profissional mantém os princípios da gratuidade e do público, tendo o Estado como o financiador. No diálogo com membros do governo, essa medida é explicada como a ampliação da obrigatoriedade da oferta gratuita de vagas pelo sistema sindical empresarial. Essa medida é vista, então, pelo governo, como ampliação da ação pública e não privada da educação profissional.

É no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC)⁴², porém, que os termos da relação público-privado ficarão mais claros, em benefício do segundo. Anunciado como destaque da política educacional do novo governo desde o discurso de posse da presidente Dilma Roussef, o Programa foi lançado em entrevista coletiva dada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, no dia 13 de abril de 2011. Em suas palavras, essa iniciativa utilizaria as mesmas soluções destinadas à ampliação do acesso ao ensino superior, tais como o Reuni (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o Fies (Financiamento Estudantil) e o Prouni (Programa Universidade para Todos). O programa incorporaria, ainda, a política de expansão da rede federal e das redes estaduais de educação profissional.

Estudos já nos demonstraram o quanto o Fies é oneroso para o Estado. Sendo um empréstimo tomado do governo federal, ele é subsidiado a juros de 3,5% ao ano, enquanto a taxa selic básica de juros é de 11,5%. Essa diferença é custeada pelo Estado e o gasto, hoje, já ultrapassa R\$ 500 milhões por ano e se ampliará face à expansão para as escolas técnicas privadas⁴³.

42 A finalidade do programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007, conforme enunciado pelo MEC, é fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, com o objetivo de que essas implantem a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Nas redes estaduais, o programa proclama, claramente, o objetivo de que essas implantem a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, mediante a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integrado. Já o fomento à implantação do ensino médio integrado na rede federal se dá pela exigência de que os Institutos Federais ofereçam pelo menos 50% de suas vagas aos cursos integrados.

43 Sobre este assunto, ver matéria “PRONATEC: público e privado na educação profissional”, publicada na Revista Poli (EPSJV), maio e junho de 2011.

Aos moldes do Prouni, o programa confere bolsas para estudantes do ensino médio público que cursarem a educação profissional de forma concomitante em instituições privadas oferecidas por meio do programa. Nesse caso, não se trata de um empréstimo, pois o governo paga as bolsas na forma de isenção fiscal para as instituições filantrópicas e particulares. Os alunos que não receberem a bolsa integral podem complementar o benefício financiando a metade do valor da mensalidade pelo Fies.

O PRONATEC, com essas medidas, torna-se, em grande parte, um programa de financiamento público de vagas em instituições privadas⁴⁴. Elas são justificadas, no discurso oficial, pela incapacidade de o setor público no Brasil não atender toda a demanda por educação profissional, apesar da expansão que ocorreu nos últimos anos. Ainda que possamos concordar com o diagnóstico, discordamos da solução. Outro caminho político para se garantir o acesso do jovem à educação profissional seria o fortalecimento de políticas voltadas para a implantação do ensino médio integrado nos sistemas estaduais de ensino, tentativa feita pelo Programa Brasil Profissionalizado⁴⁵.

O PRONATEC, porém, investe em ofertas de vagas de educação profissional subsequente ou concomitante ao ensino médio nas instituições privadas. Quando se trata do ensino médio integrado, temos visto, na verdade, o ensino médio profissionalizante, não muito diferente do que existia sob a égide da Lei nº 5.692/71, largamente criticada e à qual a concepção de

44 O aparato legal que regula o PRONATEC pode ser encontrado em <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional/base-legal>>.

45 Instituído pelo Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007, a finalidade do programa Brasil Profissionalizado, conforme enunciado pelo MEC (Ministério da Educação), seria fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, com o objetivo de que essas implantem a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Nas redes estaduais, o programa proclama o objetivo de que essas implantem a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, mediante a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integrado. Já o fomento à implantação do ensino médio integrado na rede federal se dá pela exigência de que os Institutos Federais ofereçam pelo menos 50% de suas vagas aos cursos integrados.

ensino médio integrado se contrapõe frontalmente⁴⁶. O retorno a uma lógica simplesmente profissionalizante do ensino médio se aporta em pressupostos perigosos da educação profissional. Um deles é a vinculação dessa modalidade de ensino exclusivamente ao exercício produtivo, em substituição ou minimização da formação básica. Outro é a ideologia novo desenvolvimentista que exploramos anteriormente, regulando a formação profissional de acordo com o tipo e a quantidade de empregos que podem ser gerados na economia. Esses, porém, como Ruy Braga (2012) nos apontou, tendem a ser de natureza simples e “baratos”.

O chamado Sistema S — composto por nove instituições, entre elas o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) — forma hoje uma parte importante da rede de educação profissional instalada no Brasil. Embora tenha gestão privada, esse Sistema é mantido com recursos parafiscais, considerados públicos porque resultam de contribuições compulsórias das empresas. As empresas repassam essa despesa para o custo dos produtos e, portanto, para o consumidor. Apesar disso, muitas instituições vinculadas a essa rede cobram pelos cursos que oferecem.

A maior regulação sobre o Sistema S é uma das frentes de atuação do MEC (Ministério da Educação) desde o governo Lula e, segundo o ex-secretário da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), Eliezer Pacheco, é também uma das prioridades do PRONATEC. Segundo ele, em 2011 chega-se a 2/3 da gratuidade do Sistema S, sendo que a meta seria chegar a 85%, priorizando atividades de apoio a escolas públicas estaduais. De fato, uma das frentes de ação dessas instituições tem sido o convênio com sistemas estaduais para ofertar a seus estudantes de ensino médio, vagas na educação profissional. Essa oferta é gratuita para os estudantes, mas não para o Estado pois, como vimos, o PRONATEC financia, com recursos públicos, essas vagas.

46 Temos discutido que a possível integração entre os ensinos médio e técnico não se confunde com a educação politécnica e *omnilateral* dado que os fundamentos dessa concepção não imputam ao ensino médio a finalidade profissionalizante, mas sim a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção moderna sob o princípio educativo do trabalho. Aquela integração é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, pode ser uma travessia em direção à educação politécnica e omnilateral por conter os seus germens (SAVIANI, 1997). Sobre essa questão, sugerimos a leitura de Ramos, Frigotto, Ciavatta (2005) e de Ramos (2010b).

Em 2013, o MEC instituiu o SISUTEC (Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica) um sistema informatizado gerenciado pelo MEC no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁴⁷. Da relação de instituições que oferecem vagas neste ano, há uma quantidade significativa de instituições privadas⁴⁸.

Parece, então, que o governo federal escolhe um caminho, entre outros possíveis, para o fortalecimento da educação profissional. Todas as ações induzem à oferta da educação profissional de forma concomitante ou subsequente em todas as redes, sejam públicas ou privadas.

Há também aspectos positivos no Programa. Um deles pode ser exatamente a abertura das instituições públicas para os trabalhadores, devido à expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, bem como das redes estaduais. Pelo tipo de instituição, conhecimento, infraestrutura, formação dos professores e história, a relação dessas com os sistemas estaduais de ensino é profícua, pois pode provocar, por indução, uma melhoria da qualidade do ensino médio nessas redes. Também a formação de qualidade na educação profissional pode ser revertida em benefício da formação geral do estudante.

Esta, porém, pode ser uma aposta em um efeito tão marginal do programa que, de fato, se veja na história do país o Estado forte e eficiente subsidiando o capital privado acumulado na produção de baixo valor agregado para o qual se requer força de trabalho barata. Eis o modelo econômico e produtivo de um

47 Disponível em <<http://sisutec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

48 Até o momento de conclusão deste texto não nos foi possível fazer levantamento estatístico desses dados.

desenvolvimento desigual e combinado⁴⁹, com medidas sociais que criam o consentimento ativo das massas e reproduz uma falsa ideia do consenso social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto não trata de nenhum projeto de desenvolvimento, de educação ou de saúde propriamente revolucionários e sim destaca algumas disputas que se travam nos limites do sistema capitalista. Não obstante, algumas perguntas lhe estão subjacentes. A primeira é se, de fato, devemos abandonar qualquer perspectiva de desenvolvimento econômico e social por este levar, necessariamente, ao aprofundamento da dependência.

Perguntamos, ainda, se seria possível disputar, não o compromisso dos empresários com um projeto de desenvolvimento nacional-popular, mas sim a correlação de forças na sociedade no sentido da garantia de direitos sociais e da centralização na esfera pública das decisões econômicas. Segue-se a essa questão se, e o quanto, uma luta assim configurada, à medida que visa à dilatação ao máximo do caráter público da produção e da distribuição de

49 A teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky é uma tentativa de explicar a lógica das contradições econômicas e sociais dos países do capitalismo periférico ou dominados pelo imperialismo. Ela explica a expansão mundial capitalista leva à coexistência de diferentes estágios de desenvolvimento da produção social, desde o primitivismo até o capitalismo. Essa coexistência, porém, não é estática, congelada, mas os estágios de desenvolvimento desigual se articulam, se combinam, “se amalgamam”: o processo do desenvolvimento capitalista, criado pela união das condições locais (atrasadas) com as condições gerais (avançadas) “um amálgama social cuja natureza não pode ser definida pela busca de lugares comuns históricos, mas somente por meio de uma análise com base materialista” (Trotsky, 1905, apud Lowy, 1995). Nas palavras de Lowy, “a hipótese que funda esta teoria pode ser formulada aproximadamente nos seguintes termos: com a ascensão do capitalismo a um sistema mundial, a história mundial torna-se uma totalidade concreta (contraditória) e as condições do desenvolvimento social e econômico conhecem uma mudança qualitativa: “o capitalismo (...) preparou e, num certo sentido, realizou a universalidade e a permanência do desenvolvimento da humanidade. Por isto está excluída a possibilidade de uma repetição das formas de desenvolvimento de diversas nações. Forçado a se colocar a reboque dos países avançados, um país atrasado não se conforma com a ordem de sucessão (...)”. As sociedades menos desenvolvidas têm a possibilidade, ou, mais exatamente, são obrigadas a adotar certos traços avançados saltando as etapas intermediárias: „Os selvagens renunciam ao arco e flecha, para logo tomarem os fuzis, sem percorrer a distância que separava, no passado, estas diferentes armas. (...) O desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada conduz, necessariamente, a uma combinação original das diversidades. A órbita descrita toma, em seu conjunto, um caráter irregular, complexo, combinado “. (Trotsky, 1962, apud Lowy, id., ibid., pp. 76-77)

bens e serviços, pela participação ampliada da classe dominada tanto no estado *stricto sensu* quanto na sociedade civil, pode acirrar contradições fundamentais da relação capital – trabalho.

A disputa pela educação pública, incluindo a profissional, parece-nos, é uma mediação fundamental nesse processo, vinculando-a, mediatamente, com as disputas de projetos de desenvolvimento econômico e social e com as tensões ético-políticas que as mesmas suscitam. No caso da saúde, talvez esses desafios se acirrem por se tratar da produção da vida, um bem que não se adquire em qualquer mercado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Nelson; SOUZA, José Antônio Pereira. A inflexão do governo Lula: política econômica, crescimento e distribuição de renda. In: SADER, Emir; GARCIA, Marco Aurélio. **Brasil: entre o passado e o futuro**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado. Do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Desenvolvimentismo: ideologia do desenvolvimento econômico dos países retardatários. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, nº 392, Ano XII, 14/05/2012, pp. 8-9.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento no Brasil JK-JQ**. 1972. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1972. Impresso.

_____. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO (Org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas/SP: Autores Associados; Niterói/RJ: EdUFF, 2005 (pp.7-40).

CARCANHOLO, Marcelo. Neoconservadorismo com roupagem alternativa: a Noca Cepal dentro do Consenso de Washington In: CASTELO, Rodrigo. **Encruzilhadas da América Latina no século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010, pp. 119-142.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Revista de Serviço Social**, São Paulo, nº 112, p. 613-636, out./dez. 2012.

_____. **Um check-up do neoliberalismo brasileiro no século XXI**. Rio de Janeiro, 2012b (mimeo.).

CARVALHO, Fernando Cardim de: A importância da indústria para o desenvolvimento no Brasil. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, nº 392, Ano XII, 14/05/2012, pp. 14-15.

IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

FERNANDES, Florestan **Capitalismo dependente**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2006.

FIORI, José Luis. **O desenvolvimentismo de esquerda**. Disponível em <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=5495>. Acesso em 03 ago. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1985.

KHAIR, Amir. Um modelo de desenvolvimento baseado no consumo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, nº 392, Ano XII, 14/05/2012, pp. 16-17.

KUPFER, David: Desenvolvimento é crescimento com mudança estrutural. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, nº 392, Ano XII, 14/05/2012, pp. 18-20.

LOWY, Michael. **Teoria do desenvolvimento desigual e combinado**. *Actuel Marx*, 18, 1995.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. In: SADER, Emir (Org.) **Dialética da Dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis/RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp.11-103

OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PRADO Jr. Caio. **A Revolução brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 2004.

_____. **Formação do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 2007.

RAMOS, Marise. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**. 35(1): 65-85, jan/abr. 2010.

_____. A Educação Tecnológica como Política de Estado. In: Ramon de Oliveira. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate**. São Paulo: Papirus, 2012, v. 1, p. 5-35.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; Maria. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. *Educação e Sociedade*, Brasil, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

RAMOS, Marise N; PEREIRA, Isabel. **Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação. LDB, limite, trajetória e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos Estudos Cebrap**, nº 85, Nov. 2009.

UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA DO PRONATEC: IDEOLOGIA, TEORIA E OBJETIVOS IMPLÍCITOS

Danilma de Medeiros Silva – IFRN e UFRN

Dante Henrique Moura – IFRN e UFRN

Lincoln Moraes de Souza - UFRN

INTRODUÇÃO

A nossa inquietação que motivou a realização da pesquisa tem origem no contexto que levou à proposição, aprovação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego (Pronatec), criado por meio da Lei nº 12.513/2011. Tal programa se propõe a expandir a educação profissional, mas o faz, predominantemente, por meio de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC) com duração de 160 horas ou pouco mais. Além disso, também há a oferta, em menor escala, do ensino médio na forma concomitante à educação profissional técnica de nível médio, reforçando, assim, a separação entre educação propedêutica e educação profissional.

Nacionalmente, o Pronatec tem sido colocado na ordem do dia, por parte do Governo Federal, com ampla aprovação dos empresários de uma forma geral e, principalmente, daqueles que atuam no mercado educacional. Os governos estaduais e municipais também estão fortemente envolvidos na execução desse Programa por meio das parcerias público-privadas. É nítido que ele é alvo de intensa divulgação na mídia, seja televisiva, seja nos diversos meios de comunicação (internet, rádios, campanhas de políticos, entre outros), como também vem movimentando e mobilizando vários ministérios do Governo para sua implementação.

Diante disso, entendemos que, para além do conteúdo oficial do Pronatec, também estão contidos outros significados na sua implementação, dada a evidência que o tem colocado como um dos programas mais divulgado dentre as políticas e programas do Governo.

De posse dessas inferências mais gerais, como questão central de estudo, interrogamos: quais os princípios, fundamentos,

objetivos e valores que alicerçam os documentos governamentais que fundamentam o Pronatec?

Como objetivo geral da nossa investigação, apresentamos: realizar uma avaliação política do Pronatec como forma de elucidar os princípios ideológicos, os objetivos, os valores e os fundamentos teóricos e políticos desse Programa.

Quanto à tese que norteou a investigação, apresentamos que os princípios, fundamentos, objetivos e valores do Pronatec estão ligados, principalmente, à função de legitimação do Estado Capitalista.

Nessa perspectiva, nos nossos estudos, utilizamos, predominantemente, três tipos de literatura: do ponto de vista da abordagem, trabalhamos, principalmente com o marxismo; no tocante ao campo de estudo, situamos o Pronatec nas políticas públicas, particularmente na política de educação profissional; por fim, utilizamos a avaliação política de políticas públicas.

Quanto à condução da avaliação política do Pronatec nos debruçamos nos estudos de Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 108), que conceituam esse tipo de avaliação como uma atribuição “de valor às políticas, às suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas”.

Também tomamos por referência os estudos de Souza (2013), que faz um levantamento dos teóricos que trabalham com o conceito de avaliação política de políticas tanto a nível nacional como internacional, citando Figueiredo e Figueiredo (1986), Arretche (1998) como referências do Brasil e Barry e Rae (1975), Anderson (1979) e Weiss (1978) como referências internacionais nas teorias que procuramos nos aprofundar para seguirmos na nossa pesquisa.

Souza (2013), ao discorrer sobre a necessidade de suspeição na avaliação das políticas e desenvolver este tipo de avaliação, apresenta que é preciso desvelar a ideologia que fundamentou a elaboração da política, os objetivos e teorias explícitas e implícitas ligadas às políticas públicas. Assim, propusemo-nos a levantar, na ideologia do Pronatec, aspectos teóricos mais relevantes e os seus objetivos explícitos e implícitos.

Recorremos ao método dialético como principal referência para a nossa pesquisa, especialmente por meio dos estudos de Kosik (1976). E, nesse sentido, ressaltamos, a partir de Araújo (2010, p. 3), que “é necessário reconhecer que qualquer leitura que se faça acerca da educação profissional, inclusive de suas práticas pedagógicas, pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência”.

Para definir as fontes, seguimos o que orienta a literatura específica da avaliação política de políticas públicas, ou seja, utilizamos os documentos oficiais do Pronatec (leis, decretos, resoluções e portarias), além de notícias veiculadas sobre o programa e discursos oficiais.

Para leitura dos dados, fundamentamo-nos na análise categorial de conteúdo, a qual apresenta os seguintes passos para operacionalização de sua proposta de interpretação dos dados: pré-análise consistente na organização do material a ser analisado; exploração do material, verificado pela categorização e interpretação (BARDIN, 1977). Nesse sentido, de acordo com Triviños (1987), procuramos “desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc.” (p.160). Também recorremos, em parte, às “técnicas de interpretação”, por meio de Foucault (1997), na perspectiva de percebermos o significado que “está por baixo” do apresentado nos documentos e discursos oficiais do Pronatec.

Dessa maneira, frente ao objetivo geral da pesquisa, daqui em diante, dividiremos as discussões em dois grandes blocos: no primeiro, apresentamos algumas reflexões sobre o Estado Capitalista e a política de educação profissional; no segundo, debruçamo-nos na avaliação política do Pronatec.

O ESTADO CAPITALISTA E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta pesquisa, adotamos o conceito de Estado elaborado por Poulantzas (2000) que questiona a concepção de Estado como um instrumento e também a compreensão de que a classe dominante captura o Estado ou que este atua como uma espécie de sujeito na história. Por isso, propõe a discussão do conceito de

hegemonia, que traz importantes subsídios para pensar o Estado como uma condensação material de uma relação de forças.

Assim, além de criticar a ideia do Estado como um mero instrumento da classe dominante, Poulantzas (1977) também considera equivocado o pensamento de Hegel ao teorizar o Estado como sujeito, como essência da sociedade civil (do mundo de necessidades).

Dessa forma, no conceito de hegemonia, o referido teórico percebe toda uma problemática particular do materialismo dialético referente à problemática da base e estrutura, como também da especificidade do domínio político e estatal em uma formação social historicamente determinada.

Além disso, transpondo a concepção de hegemonia de Gramsci (imposição de uma ideologia, concepção de mundo, maneira de viver, entre outros), bem como a concepção de ideologia do chamado jovem Marx (sujeito-alienação, falsa consciência, entre outros), Poulantzas (1977) coloca que as ideologias são sempre necessárias em qualquer formação social, pois é a “matéria de coesão” dos diversos níveis de prática e estruturas sociais.

Nesse sentido, de acordo com o autor, ideologicamente o Estado capitalista deve apresentar-se como um defensor dos interesses gerais da sociedade em todos os níveis (suposto Estado neutro), o que leva as classes dominantes e o próprio Estado, estruturados em classes hegemônicas e em Estado hegemônico, à elaboração de um conjunto político para “resolver” precisamente a contradição fundamental entre a relação real dos homens e as suas condições de existência no Estado e sua relação real com suas condições de existência na sociedade civil.

Os escritos de Poulantzas, discutidos até então, e as concepções gerais aqui apresentadas dão sustentação para que se compreenda o Estado Capitalista como “uma condensação de uma relação de forças, significando dizer que o Estado é constituído de lado a lado pelas contradições de classe” (POULANTZAS, 2000, p. 134). Para Poulantzas (2000), essas contradições de classe assumem, no seio do Estado, as formas de contradições internas entre os diversos ramos ou aparelhos de Estado (se “corporificam” nesses aparelhos).

Traremos essa discussão sobre os aparelhos do Estado no próximo subtópico, na tentativa de situarmos a política educacional como parte de um dos aparelhos do Estado Capitalista, de maneira a fundamentarmos a tese que estamos apresentando quanto à função do Pronatec ser uma política de legitimação do Estado Capitalista.

APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO: O LUGAR E O CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Nesse subtópico, com base no entendimento de que o Estado Capitalista apresenta como uma de suas funções a manutenção da coesão, da unidade, de maneira a garantir as condições para a reprodução capitalista e, portanto, para a dominação burguesa, procuraremos situar as discussões de Louis Althusser (1985), no que concerne aos “aparelhos ideológicos de Estado”. Entendemos que esse caminho nos ajuda a compreender de maneira crítica o significado das políticas públicas no geral e, de maneira mais particular, a política educacional e os programas de educação profissional.

Em linhas gerais, Althusser (1985) concentra suas análises na necessidade de renovação dos meios de produção para que a reprodução capitalista aconteça e diz que para que a formação social capitalista exista ela deve, portanto, reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes. Dessa maneira, coloca o Estado nessa perspectiva de garantir, por meio dos seus aparelhos (aparelho repressivo e aparelhos ideológicos)⁵⁰, as condições para reprodução do capitalismo, assegurada pelo exercício do poder do Estado.

É importante destacar que o referido autor, mesmo evidenciando a existência do aparelho repressivo, dá maior ênfase em seus estudos aos aparelhos ideológicos. Entretanto, discorre sobre o papel fundamental do aparelho repressivo na garantia da ideologia dominante, haja vista funcionar como um “escudo” que, segundo ele, consiste em garantir pela força, seja física ou não, as condições políticas da reprodução das relações de produção.

50 Poulantzas (1969) também discute os aparelhos do Estado, a partir do próprio Althusser já que ele foi discípulo dele, e afirma que o aparelho repressivo (o exército, a polícia, a organização judiciária) apresenta uma maior coesão do que os aparelhos ideológicos, daí apresentar os aparelhos ideológicos no plural e aparelho repressivo no singular.

Althusser (1985) apreende que os aparelhos ideológicos do Estado funcionam, principalmente, através da própria ideologia e secundariamente por meio da repressão, seja ela atenuada, dissimulada ou simbólica. Destaca que não existe aparelho puramente ideológico, assim todos os aparelhos funcionam ora através da repressão, ora através da ideologia. Destaca também que os aparelhos ideológicos são múltiplos, distintos e relativamente autônomos, susceptíveis de oferecer um campo objetivo às contradições dos choques entre as lutas de classes.

De agora em diante, apresentamos os três principais pontos, a nosso ver, da referida obra de Althusser (1985), *“Aparelhos ideológicos de Estado: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado”*, que apresentam subsídios mais específicos para uma avaliação política do Pronatec.

O primeiro ponto de fundamental importância para refletirmos sobre o Pronatec, apresentado em linhas gerais na obra, é que as teorizações nos trazem vários elementos para desvelarmos a ideologia que alicerça o Programa. Althusser (1985), ao descrever que não é simplesmente no campo das ideias que as ideologias existem, mas que elas têm existência material por meio de um conjunto de práticas necessárias à reprodução das relações de produção, situadas em um conjunto de instituições concretas que são os aparelhos ideológicos do Estado, leva-nos a compreender o sentido de determinadas políticas públicas e a forma de organização das instituições escolares e o papel, sobretudo, daquelas que trabalham com qualificação profissional.

Outro ponto de destaque é o atinente à “reprodução da força de trabalho”. Conforme Althusser (1985), a qualificação da força de trabalho é condição necessária à reprodução das forças produtivas em distintos graus de qualificação, isso implica dizer que a força de trabalho deve ser diversamente qualificada e, portanto, reproduzida como tal. Esse entendimento é bastante importante porque fornece subsídios para se justificar o papel ideológico da escola na reprodução das forças produtivas, sobretudo, as escolas de educação profissional.

Acerca desse ponto, Althusser (1985) acrescenta ainda que o que torna possível a divisão do trabalho é, portanto, a diversidade qualitativa do trabalho humano. O papel da escola não estaria em preparar para diversos “empregos” de qualificação diversa, mas em fazer acreditar a tese da identidade entre qualidade e quantidade. Isso implica dizer que, por meio da diversidade das ofertas educacionais, faz-se acreditar que o que justifica a ocupação de determinada função no mundo do trabalho é a qualificação profissional sem uma apreensão mais ampla sobre as contradições da sociedade capitalista, ou seja, por mais que existam pessoas altamente qualificadas, nem todas ocuparão os espaços socialmente reconhecidos como “de maior prestígio”. Assim, o papel da ideologia é fazer reconhecer a equivalência necessária à reprodução do capital entre o trabalho humano qualitativo e a quantidade da força de trabalho empregada na produção.

Um terceiro elemento, de extrema relevância para os nossos estudos, encontra-se na afirmação feita por Althusser (1985) de que o processo de reprodução da força de trabalho não é exclusivamente econômico, mas social, combinando efeitos de reprodução material, de reprodução da submissão e de reconhecimento da ordem. Nesse aspecto de reprodução da submissão, a escola tem o papel de ensinar o chamado bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo sujeito na divisão do trabalho, conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar.

Diante desses apontamentos, compreendemos que, na avaliação política do Pronatec, precisamos desvelar a ideologia do Programa, bem como seus objetivos e teorias implícitas e explícitas, por meio do entendimento de que o aparelho ideológico educacional apresenta um lugar para reprodução das forças produtivas e que colabora para a manutenção da dominação capitalista. E que o discurso construído de que quanto mais o sujeito se qualifica profissionalmente mais possibilidades ele tem de ascensão social, faz parte de uma construção ideológica para ocultar o processo de dominação capitalista.

ACUMULAÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A partir do que até agora construímos, no sentido de situar a política educacional como integrante de um aparelho ideológico do Estado capitalista que serve para a reprodução do capitalismo (Althusser, 1985), não perdemos de vista que, dialeticamente, esse mesmo Estado é compreendido como uma condensação material de uma relação de forças (Poulantzas, 2000). Atendendo, por conseguinte, em determinados momentos, às demandas da classe dominada visando a chamada “harmonia social”. Assim, procuraremos ampliar esses entendimentos enfocando também os estudos de Claus Offe (1984, 1990) e O’Connor (1977).

As análises de O’Connor (1977) chamam a nossa atenção porque esse teórico investiga o papel do Estado no processo de acumulação de capital e sua interface com os setores econômicos e os chamados grupos de interesses em disputa, na sociedade capitalista. Para o autor, duas funções básicas condicionariam as intervenções do Estado, que seria a de criar condições favoráveis para a reprodução do capital e, ao mesmo tempo, assegurar a reprodução da força de trabalho, inclusive no sentido de fazer com que ela reconheça o seu lugar na divisão social e técnica do trabalho (e é aqui que situamos a política de educação profissional, tanto mediante as teorias de Althusser como as de Claus Offe). Assim, para O’Connor (1977), o Estado Capitalista, em outras palavras, teria duas grandes funções, a de acumulação e a de legitimação.

É na esfera da função de legitimação do Estado Capitalista apresentada por O’Connor (1977) no geral que estudamos as construções de Claus Offe (1990), no que se refere às relações entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, por continuarmos insistindo que esse caminho contribui para uma compreensão mais crítica acerca do objeto de estudo. Antes disso, exploraremos de maneira geral o texto “A teoria do Estado e Política Social”, de autoria de Claus Offe e Gero Lenhardt (1984), buscando elucidar as questões que mais se relacionam com a nossa investigação.

Ao abordarem a política social, Offe e Lenhardt (1984, p. 15) afirmam que ela corresponde “à forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não

assalariado em trabalho assalariado”. Para explicarem essa tese, os referidos autores fazem uma distinção entre proletarização “passiva” e “ativa”, estabelecendo que o avanço da industrialização capitalista é acompanhado de processos de desorganização da força de trabalho que acaba “desapropriando” as condições de utilização do trabalho e de subsistência de um determinado grupo, levando-os à uma “proletarização passiva”.

O problema da “proletarização passiva”, segundo Offe e Lenhardt (1984, p. 17), não se resolveria por si só e, diante disso, defendem que,

[...] a transformação em massa da força de trabalho *despossuída* em *trabalho assalariado* não teria sido nem é possível sem uma *política estatal*, que não seria, no sentido restrito, “política social”, mas que da mesma forma que esta contribui para integrar a força de trabalho no mercado de trabalho (grifo dos autores).

Assim, o Estado, por meio da política social, apresentaria como estratégia a integração da força de trabalho na relação de trabalho assalariado, ou seja, fazer com que determinados grupos saiam da proletarização passiva para a ativa, mas não apenas voltado para a garantia de subsistência da força de trabalho, e sim, igualmente, para uma racionalização necessária direcionada para manutenção do capitalismo, com a criação de um “exército de reserva”.

Nesses termos, Offe e Lenhardt (1984, p.23) demarcam que a força de trabalho é tratada como mercadoria, mas, diferentemente de outras mercadorias, sua existência não se fundamenta apenas em expectativas de venda, tendo em vista que para manutenção do sistema são imprescindíveis “mecanismos reguladores dos volumes quantitativos, capazes de estabelecerem o equilíbrio entre a proletarização ‘passiva’ e ‘ativa’”. Nessa ordem, com base nos autores estudados, podemos afirmar que as políticas públicas voltadas para a manutenção da proletarização “passiva” apresentam a função de legitimação.

É justamente nessa construção que situamos o Pronatec, considerando que o Programa pode ser apreendido, principalmente, como uma política de legitimação para garantia

da popularidade do governo federal, também, em certa medida, caminha na direção de tornar a proletarização “passiva” em “ativa”, mas numa medida bem inferior à que se propõe a exercer a função de legitimação.

Os estudos de Claus Offe (1990) também trazem elementos importantes que nos ajudam a refletir sobre a política do Pronatec, ao apontar aspectos que direcionam a uma avaliação política das políticas educacionais, mesmo sem utilizar o termo de avaliação, quando o autor enfatiza que o sistema educacional não deve ser analisado a partir das intenções declaradas. Além disso, apresentam que a função do Estado por meio da política educacional com vistas ao atendimento das demandas do sistema ocupacional é referente à materialização da qualificação da força do trabalho e/ou com viés ideológico de fazer acreditar que qualificação é diretamente proporcional à ocupação de determinado espaço no mercado de trabalho, entre outras questões.

Outra discussão importante levantada por Offe (1990) para a nossa pesquisa é a do processo de qualificação da força de trabalho voltado para adaptação normativa a determinadas “relações de produção” e não mais com uma qualificação conteudística da força de trabalho de modo a torná-la “força produtiva”, e que o autor denomina de “estabilização preventiva”. Essa adaptação, no nosso entendimento, a partir de Athusser (1985), estaria mais voltada para o “adestramento” da força de trabalho à situação de dominação (função ideológica da educação). Compreendemos que esse entendimento tem relevância para o nosso estudo por considerarmos que o Pronatec está muito mais ligado a uma política de legitimação da ordem de dominação capitalista do que como um programa que se propõe a qualificar de forma conteudística a força de trabalho, notadamente nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Por meio dos referenciais aqui discutidos, consideramos pertinente elaborar um quadro das principais teorias apresentadas como forma de subsidiar a nossa avaliação política do Pronatec, vejamos, então, em seguida:

Quadro 1: Referenciais teóricos principais para a avaliação política do PRONATEC na discussão sobre Estado e a política de educação

TEÓRICO(S)	IDEIAS PRINCIPAIS PARA A PESQUISA	INFERÊNCIAS EM RELAÇÃO AO PRONATEC
O'CONNOR (1977)	<p>- O Estado capitalista teria duas funções básicas: acumulação (criar as condições favoráveis para a reprodução do capital) e legitimação (reprodução da força de trabalho, inclusive no sentido de fazer com que ele reconheça o seu lugar na divisão social e técnica do trabalho);</p>	<p>- Levantamos como hipótese nuclear que o PRONATEC significa uma política que tem função principal de contribuir para a legitimação do Estado Capitalista, sem deixar de agir também na função de acumulação.</p>
ALTHUSSER (1985)	<p>- O Estado capitalista apresenta como uma de suas funções a coesão para garantir as condições para a reprodução capitalista;</p> <p>-Aparelho ideológico escolar como mecanismo de sujeição e como um conjunto de práticas necessárias a reprodução das relações de produção;</p>	<p>- Entendemos que o PRONATEC apresenta um lugar para reprodução das forças produtivas, que colabora para a manutenção da dominação capitalista e o discurso construído de que quanto mais o sujeito se qualifica profissionalmente mais possibilidades ele tem de ascensão social, faz parte de uma construção ideológica para ocultar o processo de dominação capitalista.</p>
O'CONNOR (1977)	<p>- O Estado capitalista teria duas funções básicas: acumulação (criar as condições favoráveis para a reprodução do capital) e legitimação (especificamente em relação à força de trabalho: fazer com que ele reconheça o seu lugar na divisão social e técnica do trabalho);</p>	<p>- Inferimos que o PRONATEC apresenta-se como uma política que tem a função principal de contribuir para a legitimação do Estado Capitalista, sem deixar de agir também na função de acumulação.</p>

<p>CLAUS OFFE e LENHARDT (1984)</p>	<p>- Abordagem de política social como a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado;</p> <p>- Conceito de proletarização passiva e ativa e necessidade de equilíbrio entre eles;</p>	<p>- O PRONATEC caminha na direção de tornar a proletarização “passiva” em “ativa”, entretanto numa medida bem inferior à que se propõe a exercer a função de legitimação.</p>
<p>CLAUS OFFE (1990)</p>	<p>-Necessidade de analisar as funções sociais do sistema educacional para além das finalidades declaradas pela Política;</p> <p>-O Sistema educacional precisa definir critérios de relevância e objetivos próprios, a fim de poder atender às exigências econômicas do sistema ocupacional como uma entre suas muitas funções.</p> <p>-A “Instância neutra” do Estado como forma de legitimar a “igualdade de condições”;</p>	<p>- O PRONATEC assume funções mais amplas do ponto de vista dos interesses do capitalismo, do que as que oficialmente são divulgadas e formalmente registradas.</p>

Fonte: Silva (2015, p. 68)

AVALIANDO OS PRINCÍPIOS, OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS, IDEOLÓGICOS E POLÍTICOS QUE ALICERÇAM O PRONATEC

De agora em diante, conforme anunciamos, buscaremos desvelar elementos relevantes da teoria, da ideologia e dos objetivos explícitos e implícitos do Pronatec. Nesse mesmo norte, seguindo o nosso enfoque metodológico, avaliaremos os princípios, fundamentos e valores que sustentam os documentos oficiais do Programa.

No que se refere ao discurso anunciado, a Lei que instituiu o Pronatec, no seu artigo 1º estabelece que o Programa, sob execução da União, foi criado “com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”. Uma leitura, à primeira vista, nos faz acreditar que tal iniciativa do Estado de ampliação da educação profissional

seria bastante positiva e que essa ampliação estaria aliada a um projeto dito democrático e, portanto, com garantia de acesso das classes populares à educação. Entretanto, os discursos e propagandas sobre o Pronatec demonstram que essa ampliação da oferta de educação está centrada no crescimento econômico, vejamos:

A qualidade da educação básica é hoje o grande desafio ligado à nossa geração. O Brasil vive um momento de desenvolvimento, ocupando a 7ª colocação na economia mundial, o que nos aponta cada vez mais na direção de uma qualificação profissional que nos insira no mercado de trabalho. Diante dessa realidade, surge a urgente necessidade de formar profissionais qualificados para atuar num mercado globalizado e cada vez mais exigente. O **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego - PRONATEC**, surge como resposta imediata para estas novas questões e tem por meta beneficiar 3 milhões de brasileiros com a oferta de Cursos Técnicos e Profissionalizantes⁵¹.

Essa vinculação entre educação e crescimento econômico figura-se ideologicamente no campo situado por Althusser (1985), em que o aparelho ideológico escolar aparece como um conjunto de práticas necessárias à reprodução das relações de produção. Daí, esse autor situar que a grande função da escola não estaria na qualificação conteudística para determinada profissão, mas sim em fazer acreditar na tese de que ascensão social é possível por meio de qualificação profissional. De outro modo, esse discurso também serve para ocultar o processo de dominação capitalista, ao passo que responsabiliza o próprio sujeito quando não consegue ocupação no mercado de trabalho, já que o Estado “supostamente”⁵² tem garantido acesso à qualificação profissional por meio das políticas educacionais.

Como também se pode observar na citação anterior, o discurso que vincula educação e crescimento econômico, também está aliado ao de qualificação profissional e ao da chamada empregabilidade. Essa questão é

51 Disponível em vários sites e blogs: <<http://m.cabofrio.rj.gov.br/noticia/Turismo+e+Senac+certificam+alunos+do+Pronatec+para+o+mercado+turistico/84b6c769-d15a-431f-b6c-7-8770b3220d09>>; <<http://www.pronatec.rn.gov.br/>>; <http://www.regiaoodoslagos.com.br/noticias-de-cabo-frio/1947-pronatec-para-o-mercado-turistico>>; <html; <http://serradocajueiro.blogspot.com.br/2013/08/pronatec-qualidade-da-educacao-basica-e.htm>> Acessos em: ago. 2014.

52 Destacamos o supostamente porque nem todos tem acesso a esses cursos, dado que a procura é maior do que a quantidade de vagas oferecidas;

reforçada de maneira incansável nos discursos oficiais acerca do Programa. Vejamos, novamente, como o pronunciado pela presidenta Dilma:

[...] O Brasil precisa de ensino técnico para poder competir no mundo. Nós precisamos para nós mesmos, para melhorar a nossa economia. Sem trabalhadores especializados, com empregos cada vez melhores, ganhando melhores salários, nós não seremos e não realizaremos tudo aquilo que podemos, todo nosso potencial. Por quê? Porque é sabido, é sabido isso: o mundo hoje, ele está entrando num outro momento, é a chamada economia do conhecimento. Quanto mais estudo, melhor para o país. [...] Por isso, eu digo para vocês que o momento em que venho no Pronatec, participo dessa diplomação, é um momento muito especial. Ser presidenta da República exige um grande compromisso com o povo deste país, mas a gente também tem alegria, e quero dizer que hoje é momento de grande alegria. [...] Cada vez que venho aqui e vejo uma formação, eu sei que estamos dando mais um passo. Para quê? Para que nosso país, que antes era um dos lugares mais desiguais do mundo, havia a maior desigualdade. Porque nós só temos certeza que a gente, de fato, vai acabar completamente com a miséria neste país, com a pobreza, por dois caminhos: educação e emprego. Tem de ter educação e emprego para todo mundo, e de qualidade, e as mesmas oportunidades para todos os brasileiros⁵³.

Essa fala da presidente, por ocasião de formatura de turmas do Pronatec Brasil Sem Miséria em Uberlândia-MG, expõe o entendimento de que o principal para garantia de emprego é a qualificação. Conforme enfatiza Rocha (2011), ao analisar o Planfor⁵⁴, é notório que as pessoas com maior escolaridade têm mais facilidade de ocupação de cargos no chamado mercado de trabalho, todavia nem todas aquelas que possuem um alto índice de qualificação possuem emprego. E isso, podemos observar por meio do gráfico a seguir:

53 Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-formatura-dealunos-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec-brasil-sem-miseria-uberlandia-mg>>. Acesso em: Ago. 2014.

54 Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) foi programa de educação profissional de maior destaque no governo de Fernando Henrique Cardoso, implementado de 1996 a 2002.

Quadro 2: Indicadores de distribuição da população desocupada, por região metropolitana, segundo algumas características, em abril de 2014

População desocupada (%)	Total das Seis Áreas	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Sexo:							
Masculino	42,4	43,8	34,6	46,6	42,2	43,6	46,3
Feminino	57,6	56,2	65,4	53,4	57,8	56,4	53,7
Faixa etária:							
10 a 14 anos	0,3	0,0	0,2	0,0	0,0	0,6	0,7
15 a 17 anos	7,7	4,0	7,4	9,8	4,6	9,6	5,8
18 a 24 anos	33,3	34,7	33,0	33,1	31,1	34,0	34,2
25 a 49 anos	50,3	55,4	51,0	47,4	52,4	48,8	49,7
50 anos ou mais	8,3	6,0	8,4	9,7	11,9	7,1	9,7
Anos de estudo:							
Sem Instrução e menos de 8 anos	14,7	19,2	17,7	18,7	13,4	11,8	20,1
8 a 10 anos	23,6	13,6	20,3	25,0	21,6	27,2	23,6
11 anos ou mais	61,7	67,1	62,0	56,3	65,0	61,0	56,3

Fonte: IBGE (2014)

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que é maior o percentual de pessoas com 11 anos ou mais de escolarização desocupadas do que os menos escolarizados, portanto, a educação e formação profissional não podem ser tomadas isoladamente como a solução para a geração de empregos e desenvolvimento econômico, como também enfatiza Rocha (2011).

Quanto ao discurso de qualificação profissional e

empregabilidade, difundido com o Pronatec, devemos atentar que tem por base a Teoria do Capital Humano⁵⁵. De acordo com Frigotto (2006), essa teoria refere-se a uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para supostamente explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho.

Além disso, esse autor destaca que a evidência da limitação da Teoria do Capital humano é que, inversamente à tendência universal do aumento da escolaridade, o que tem ocorrido é recrudescimento no desemprego estrutural, precarização do trabalho com perda de direitos e, especialmente, em países dependentes como o Brasil, oferta de empregos que exige trabalho simples e oferece baixíssima remuneração.

Outro destaque necessário sobre o discurso no Pronatec que vincula qualificação profissional e empregabilidade podemos fundamentar nos escritos de Ramos (2006) ao asseverar que com o agravamento da desigualdade no capitalismo contemporâneo, a noção de “capital humano” vem sendo redefinida e ressignificada pelas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade. De acordo com a autora, essas noções acabam por atribuir aos próprios sujeitos, a crença na liberdade de escolha individual, a responsabilidade por seu desemprego ou subemprego.

Dessa feita, ressaltamos que, ideologicamente, a Teoria do Capital humano – atualizada - explícita no Pronatec tem essa intenção implícita de fazer com que as pessoas acreditem que estão sendo criadas condições de igualdades de acesso a empregos por meio do Programa. Por outro lado, essa mesma crença propaga que se não houver a inserção no mercado de trabalho é em razão das

55 Essa teoria tem por grande referência os estudos de Schultz (1973) nos anos de 1956-57 no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento, que observou que muitas pessoas nos Estados Unidos estavam investindo fortemente nas suas qualificações e que estes investimentos tinham alguma influência sobre o crescimento econômico. Para Schultz (1973), o outro elemento constitutivo do “capital humano” era o investimento em saúde.

seleções que só absorverem os “melhores profissionais”, isto é, a responsabilidade recai sobre os próprios sujeitos individualmente. Isso também implica, como afirmarmos, anteriormente, que o Estado Capitalista legitima-se como um suposto garantidor dos interesses gerais, como podemos encontrar em Poulantzas (2000) e Offe (1990).

A partir dos objetivos explícitos do Pronatec, apresentado na Lei nº 12.513/2011, observa-se que a proposta da chamada democratização da educação profissional via Pronatec se assenta em ações que têm bases históricas direcionadas para o oferecimento de um modelo que retoma e reforça a dualidade estrutural da educação⁵⁶. Isso quer dizer que a ampliação da educação profissional proposta no Pronatec, principalmente no que concerne aos cursos de qualificação profissional desarticulados da elevação da escolaridade, caminha num sentido oposto ao que classe trabalhadora brasileira organizada anseia há bastante tempo. Daí evidenciar o atendimento aos segmentos hegemônicos da sociedade brasileira, ou seja, aos grandes empresários.

Nesse sentido, Lima (2014) levanta reflexões sobre esses aspectos e afirma que, com o Pronatec, o governo brasileiro completa o ciclo da privatização, precarização e aligeiramento da educação profissional, destacando principalmente os seguintes pontos da Lei nº 12.513/2011, que tratam da transferência de recursos públicos para as empresas privadas, quais sejam os artigos 3º e 6º da referida Lei. Esses artigos apresentam que a proposta de expansão da educação profissional via Pronatec encontra amparo na chamada parceria público-privado que, na verdade, como bem acentua Lima, M.R. (2014) e também Lima, M. (2012) não deixa de ser a privatização da educação profissional.

Dessa feita, ressaltamos que um dos objetivos explícitos do Pronatec é a expansão da educação profissional, mas implicitamente há o objetivo de privatizar a educação profissional com utilização de recursos públicos.

56 Alguns autores que discutem a política de educação profissional, a exemplo de Moura (2007) e Ramos (2004), afirmam que ela foi permeada por diferentes modelos de educação a depender do grupo a que se destinou, a saber: formação técnica restrita para os filhos da classe trabalhadora com o intuito de garantir-lhes a sobrevivência e também para o atendimento à urgência do capital por força de trabalho barata, ao passo que aos filhos das chamadas elites brasileiras era lhes dada a oportunidade de continuidade dos estudos para posteriormente ocupar os espaços de orientação e direção da sociedade.

Outro ponto importante de análise de composição para avaliação Política do Pronatec é a proposta de contratação provisória de profissionais para atuar no Programa. A Lei 12.513/2011, no seu artigo 9º, utiliza mais uma vez a nomenclatura de “bolsas”⁵⁷ para implementar o Pronatec com recursos públicos pela via da criação de uma estrutura paralela ao Estado.

A utilização dessas bolsas, para pagamento aos profissionais envolvidos na execução do Pronatec, revela que o Governo investe em Educação Profissional sem criar as condições necessárias para a garantia da continuidade das ações com profissionais efetivos e também ao dispensar recursos públicos para as empresas privadas exime-se de estabelecer infraestrutura na rede pública de educação. E esses aspectos favorecem duplamente às escolas privadas: ampliando as suas estruturas, ao receberem os recursos públicos; e, ao se deixar de dotar as escolas públicas de condições materiais necessárias para o funcionamento, as escolas privadas ganham ainda mais com o rótulo de que são as que mais têm “qualidade”.

Outro objetivo que é levantado pelo Programa, por meio da Bolsa-formação Estudante⁵⁸, é o de “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional” (MEC, Portaria 168/2013, art. 17, inciso II).

Refletindo sobre essa pretensa perspectiva de melhoria da qualidade do ensino médio público por meio do Pronatec com os cursos técnicos concomitantes e a obrigatoriedade legal de adequação do Programa à Lei nº 9.394/96 (LDB), é interessante perceber que tramita no Congresso Nacional um Projeto de Lei nº 6840/2013, que busca reformular o ensino médio por meio de alterações na LDB. Esse Projeto de Lei adveio da criação de uma comissão denominada de CEENSI (Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio), criada 15 de março de 2012, ou seja, já no âmbito de implementação do Pronatec.

57 Expomos que a Lei “utiliza mais uma vez a nomenclatura bolsas”, porque por meio das chamadas bolsas de formação é que é possível a transferência de recursos públicos para as empresas privadas.

58 A portaria do MEC 168/2013 estabelece como modalidades do Pronatec a Bolsa de formação estudante, a qual está ligada aos cursos técnicos concomitantes e a Bolsa de formação trabalhador que oferecem os cursos formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC).

Estudiosos e militantes da área da educação têm se posicionado em desfavor ao PL n° 6.840/2013, ao argumentarem que as mudanças propostas na LDB representam um retrocesso histórico. Isso porque o referido PL propõe uma alteração no artigo 36 da Lei n° 9.394/96, visando estabelecer a organização curricular por área de conhecimento e representa a construção de um modelo que direciona a política de educação no sentido oposto ao que foi reivindicado pelos movimentos sociais, ao longo dos anos. E que, de alguma forma, foi conquistado na Constituição Federal de 1988, no artigo 205 com a declaração de formação para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, que implica acesso amplo aos conhecimentos e não de maneira fragmentada.

Em relação à formação para o atendimento das demandas do setor produtivo por meio dos cursos FIC, com carga horária de 160 horas, como se propõe o Pronatec na Bolsa-formação trabalhador é pertinente atentar que esses cursos, na maioria das vezes, não formam para o chamado mercado de trabalho. Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-2010)⁵⁹, realizada em 2010, demonstra que a incidência dos cursos FIC⁶⁰ para inserção no chamado mercado de trabalho fica bastante aquém em comparação aos cursos técnicos de nível médio e principalmente no que se refere aos cursos superiores.

Moura (2012), ao analisar o Pronatec, faz referência aos estudos da FGV e afirma que a pesquisa por mais que tenha sido patrocinada para atender aos interesses dos capitalistas põe em evidência que a execução dos cursos de curta duração no Pronatec volta-se para a “contenção social por meio do qual proporciona educação pobre para os pobres” (MOURA, 2012, p. 26).

Mediante os pontos apresentados, os quais levantamos como principais para desvelarmos a ideologia, teoria e os objetivos explícitos e implícitos do Pronatec, elaboramos o quadro que se segue, na intenção de sintetizarmos a análise:

59 Disponível em: <http://cps.fgv.br/VOT2>, acesso em: set. 2014.

60 Qualificação profissional é o termo utilizado na pesquisa para os cursos FIC.

Quadro 3: Desvelando a ideologia, teoria e objetivos e implícitos do Pronatec

Avaliação política do Pronatec			
Ideologia	Teoria	Objetivos	
		Explícitos (Declarados)	Implícitos
<ul style="list-style-type: none"> - Estado como suposto defensor dos interesses gerais; - Economicismo como modelo ideológico; - Discurso de que a educação garante o desenvolvimento econômico; - Discurso de que a qualificação profissional garante empregabilidade e que essa possibilita melhoria das condições econômicas dos indivíduos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoria do Capital Humano; - Sociedade do conhecimento e da Informação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a oferta da educação profissional; - Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores; - Estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de renda; - Melhorar o ensino médio; 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a manutenção das condições necessárias à reprodução do sistema capitalista, principalmente por meio da conformação à ordem vigente (ligados à função de legitimação); - Precarização dos vínculos de trabalho via contratação de profissionais para atuar no Programa; - Dinamização/fortalecimento do mercado de educação profissional com a utilização dos recursos públicos (ligados à função de acumulação); - Reforçar a dualidade estrutural e reformular o ensino médio nessa direção;

Fonte: Silva (2015, p. 151)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos oficiais do Pronatec, como também os discursos que fizeram parte da avaliação, permitem-nos destacar que a principal característica de cunho ideológico do Programa assenta-se no economicismo, daí a evidência que aparece nos documentos e discursos da vinculação direta entre a política educacional e o desenvolvimento econômico. Isso é bastante claro,

a partir do documento que encaminhou o Projeto de Lei do Pronatec ao Governo Federal e perpassa os tantos outros documentos que dão materialidade ao Programa. Nos discursos oficiais e propagandas do Pronatec, o aspecto economicista também é fortemente difundido, sobretudo ao transparecer a ideia de que a qualificação profissional é a porta para empregabilidade. E, nesse quesito, a fundamentação teórica, mesmo não se apresentando explicitamente, é a teoria do Capital Humano.

Não é forçoso retomar as colocações de Souza (2013), a partir de Bourdieu (1998), que na ideologia neoliberal o central situa-se no campo da economia, ao contrário do que acontecia na Idade Média em que a religião exercia o papel ideológico dominante. Além disso, é importante que atentemos com fundamentação em Gramsci (1978) que a ideologia assume um papel fundamental na hegemonia de uma classe sobre a outra e possibilita que alguns grupos sociais considerem como legítimos certos interesses provindos das classes dominantes e fora do seu universo. É nessa direção que situamos o Pronatec, o discurso de que a qualificação profissional possibilita a empregabilidade, dificulta que a comunidade que tem acesso aos cursos perceba que os interesses principais que são atendidos são de reprodução do capitalismo (inclusive sob a forma de criação da proletarianização passiva, nos termos de Offe e Lenhardt, 1984).

É óbvio que para a população usuária do Pronatec, as quais vivenciam diariamente e mais fortemente seus problemas sociais, fruto da divisão de classes entre detentores dos meios de produção e vendedores de sua força de trabalho, o Programa aparece como uma condição de acesso à educação e uma “chance” de mudar de vida. Nesse sentido, frente aos movimentos contraditórios da sociedade capitalista, não descartamos a possibilidade de que alguns consigam obter alguma ascensão econômica e social. Entretanto, o central é o conjunto da classe trabalhadora e o nosso objetivo de avaliação é de perceber o principal objetivo do Programa e a que valores e princípios ele se encontra alicerçado. E os documentos e discursos, nos permitem aliar o Pronatec aos interesses diretos do Capital, sobretudo, na função de legitimar a ordem social vigente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional**. Anais do VII Seminário do Trabalho, UNESP/Marília, 2010.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre a avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_1998.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRY, Brian; RAE, Douglas W. Political evaluation. In: GREENSTEIN, Fred I.; POLSBY, Nelson W. (Org.). **Handbook of political science**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1975. v. 1: Political science: scope and theory.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. In: **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, set./dez. 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores de distribuição da população em idade ativa, por região metropolitana**, segundo algumas características em abril de 2014. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/2014/pme_201404pubCompleta.pdf. Acesso em: jul. 2014.

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

LIMA, Marcelo. **Problemas da educação profissional do governo Dilma**:

PRONATEC, PNE E DCNEMs. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, mai./ago. 2012.

LIMA, Marcos Ricardo. **PRONATEC- Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego: uma crítica na perspectiva marxista.** Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/pronatec.pdf>>. Acesso em: jun. 2014.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica:** dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007.

_____. **Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000:** movimentos contraditórios. 2012.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação&Sociedade**, Campinas-São Paulo, n. 35, abril/90.

OFFE, Claus; LENHARDT. Teoria do Estado e política social. In: OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1984.

O'CONNOR, James. **USA, a crise do Estado capitalista.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nicos. Introducción al estudio de la hegemonia en el Estado. In: _____. *Hegemonia y dominación em el Estado moderno. Cuadernos de Pasado y Presente*, 4 ed., México, 48, 1977.

_____. **O Estado o poder, o socialismo.** 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **O problema do Estado Capitalista.** Porto: Edições Afrontamento,1975.

_____. **Poder político e classes sociais.** v.2. Porto: Portucalense Editora, 1971.

RAMOS, M.N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200002>. Acesso em: fev. 2014.

RAMOS, Marise. N. **Pedagogia das Competências** autonomia ou adaptação? 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ROCHA, Juliana Macedo. **Formação inicial de trabalhadores e elevação da escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (1963-2011)**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2011.

SOUZA, Lincoln Moraes de. A relevância da suspeição: pequeno ensaio sobre avaliação política de políticas públicas. Natal, **GIAPP: texto para debate e circulação interna**, 2013.

SILVA, Danilma de Medeiros. **Desvelando o Pronatec: uma avaliação política do programa**. Dissertação de mestrado. Natal, UFRN, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 1987.

WEISS, Carol H. ***Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción***. México: Trilhas, 1978.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO INTEGRADO A PARTIR DE EIXOS ESTRUTURANTES NO ENSINO MÉDIO

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares - IFRN

Márcio Adriano de Azevedo - IFRN

Cybelle Dutra da Silva - IFRN

Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros - IFRN

Na segunda metade da década de 1990, aconteceram grandes debates no que diz respeito à reestruturação da educação e à especificidade da Educação Profissional. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1996, iniciou-se a concepção das reformulações do antigo ensino técnico profissionalizante, com a primeira versão do que se convencionou chamar de Reforma do Ensino Técnico, corporificada no Projeto de Lei 1.603 (PL 1.603/96) que trazia em seu conteúdo, implicitamente, a extinção do ensino técnico de nível médio.

Mesmo com protestos e repúdio das instituições de Educação Profissional ligadas à rede federal, e de sua retirada da pauta de votação do Congresso Nacional, tal projeto resultou na criação da Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996, intitulada como Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A perspectiva dos setores populares era a de configurar, na referida lei, um Sistema de Educação que garantisse a universalização e padrão de qualidade educacional, entretanto, os setores conservadores, que representavam o poder hegemônico, retiraram essa proposta, que apresenta uma concepção profissionalizante do Ensino Médio, do texto da LDB aprovada em 1996, que visa ainda à “preparação para o trabalho”, porém não adota a forma compulsória de profissionalização da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (LDB), Lei 5.692/71, que até então regia a educação profissional de nível médio.

Com efeito, o texto da nova LDB – Lei 9.394/96 – teve como intenção implantar diversos sistemas de ensino que se concretizaram por meio das legislações específicas de regulamentação. No que se refere à Educação Profissional, a legislação retomou a dualidade estrutural entre educação geral

e formação profissional, instituindo um Sistema Nacional de Educação Profissional, que propunha o oferecimento dessa modalidade, em nível técnico, apenas em “articulação” com o ensino médio.

Pode-se destacar, da análise do corpo da LDB – Lei Nº 9.394/96, que ela traz como concepção da relação trabalho e educação a formação integral do indivíduo para o exercício da cidadania, tendo por pretensão atender às solicitações dos diversos setores da sociedade civil organizada (MULLER & SUREL, 2002).

No entanto, as políticas para o Ensino Médio presentes na legislação, mesmo prevendo a formação integral do indivíduo, não asseguravam seu desenvolvimento pela prática cotidiana, permitindo o acesso de poucos ao ensino superior e não respondendo às necessidades de preparo para inserção na atividade profissional.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), no governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC, período em que se implantaram alterações educacionais brasileiras, do ponto de vista econômico e social, foi um momento de retrocesso no campo teórico, pedagógico e da cidadania, pelo fato do governo ter dado ênfase, baseado na doutrina neoliberal, em tornar o Brasil seguro para o capital. Em tal panorama, passamos, conforme os autores, da lei do arbítrio da ditadura civil militar para a ditadura da ideologia do mercado.

Por meio do Decreto nº 2.208/1997, do governo de FHC, a Educação Profissional separou-se no tempo e no espaço da educação básica de nível médio, como podemos verificar em 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).

Durante toda a vigência do Decreto nº 2.208/1997, alguns autores, como Moura (2012), Frigotto e Ciavatta (2003), estimavam contemplar, no mínimo, as deliberações da LDB 9.394/96, que considera a Educação Profissional prioritariamente integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Conselho Nacional de Educação pronunciou-se sobre o assunto primeiramente pelo Parecer CNE/CEB, CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que destaca que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, os conteúdos e suas formas de tratamento, previstos pelas finalidades do Ensino Médio, e que as competências e habilidades sejam abordadas para a formação dos sujeitos imediatamente voltada para o mercado de trabalho. Ainda, os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. Lembramos que a redação do artigo 39º da LDB foi alterada, pela Lei 11.741 em 2008, da seguinte forma: 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.

Desse modo,

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM – estabelecidas nesta Resolução se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, DCNEM, 1998).

Segundo Santos (2004), de forma geral, a preocupação da resolução será no sentido de manter uma diretriz que responda a tais exigências. Por isso, dos quinze artigos que compõem

as DCNEM, dez tratam de valores éticos e morais necessários à convivência (formação do cidadão e do trabalhador) e de objetivos, concepções e princípios pedagógicos coerentes com essa perspectiva. Os outros cinco trazem propostas de mudanças efetivas para as escolas de Ensino Médio se adequar àquela visão de realidade.

Em 1999, por meio da resolução CNE/CEB Nº 04/99, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em conformidade com os artigos 39 a 42 e no § 2º do artigo 36 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), no Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 16/99. Desse modo,

em seu Art. 1º institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Essas diretrizes dizem respeito somente ao nível técnico da Educação Profissional, uma vez que o Decreto nº 2.208/97 não dispõe de diretrizes para o nível básico, que é uma modalidade de educação não formal e não está sujeito à regulamentação curricular, mas visa a conduzir ao contínuo aprimoramento do processo da formação de técnicos de nível médio, assegurando sempre a construção de currículos que, atendendo a princípios norteadores, propiciem a inserção e a reinserção profissional desses técnicos no mercado de trabalho atual e futuro.

As tentativas de concretizar esse compromisso, tanto com os trabalhadores quanto com jovens ingressantes no Ensino Médio, foram firmadas com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154 em 2004, que, entre outras questões, integrou a Educação Profissional à educação geral no Ensino Médio.

A aprovação desse decreto estabelece uma condição diferente à Educação Profissional. Desse modo,

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

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

- II - Educação Profissional técnica de nível médio;
- III -Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Ao contrário de seu antecessor, esse decreto prevê alternativas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Desse modo, no texto da lei temos:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n. 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo

Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno [...]

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB nº 02/2012 estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM e orientou os sistemas de ensino e as escolas sobre a questão curricular a todas as formas e modalidades de ensino médio. Desse modo,

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

Parágrafo único Estas Diretrizes aplicam-se a to-

das as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

As DCNEM concebem a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológicas e etárias, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011).

Trazendo conotações do sujeito para uma formação omnilateral, como ser central no trabalho da escola. Quem são os sujeitos do Ensino Médio? Esses sujeitos têm a livre escolha de continuar estudando para ter prosseguimento dos estudos ou se inserirem no mercado de trabalho de forma autônoma?

Como etapa final da educação básica e sua formação, o Ensino Médio precisa estar voltado para o desenvolvimento da pessoa humana, incluindo a ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico, que o se possa compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática que precisa estar pautada na preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar às novas

condições que lhe são impostas, diferente da anterior que objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. (CNE/CEB nº 02/2012)

Na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio há que se enfatizar o que dispõe a LDB em seus artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 35, 36,36-A, 36-B e 36-C 39 a 42, quando dispõe sobre a educação básica e refere-se ao Ensino Médio:

“Ensino médio que atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas e a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

No que tange à Educação Profissional deve ser “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada”, na perspectiva do exercício pleno da cidadania. (PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que a integração exige uma relação entre conhecimentos gerais e específicos que seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

DISCUTINDO CURRÍCULO INTEGRADO

Para que possamos discutir o currículo integrado, buscamos o conceito de currículo em Sacristán (1999), em que é entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é na realidade.

Já em Goodson (2005), o currículo baseado na etimologia, é derivado do verbo latino *currere* (curso de uma corrida). Essa

etimologia apresenta implicações no sentido, que se refere a correr ou o lugar onde se corre, sentido dado atualmente à definição mais tradicional de currículo, relacionado com um curso a ser seguido, ou com a sequência de conteúdos apresentados para estudo. Porém, tal definição encontra objeções, visto que prevê que todos os alunos, que participam da corrida, largam com as mesmas condições e características, o que não possibilita vislumbrar as diferenças existentes entre os alunos e os percursos que estes percorrem no seu trajeto educacional. (PARASKEVA, 2005).

Entendendo o currículo, tal como propõe Carvalho (2004), como “um dispositivo pedagógico engendrado em contextos diversos que, por sua vez, se dão em uma intertextualidade de versões estéticas, políticas e discursivas”, percebemos que ele é um dispositivo pedagógico potencial para ampliar os horizontes cognitivos do estudante sem deixar de considerar as realidades sociais e culturais nas quais ele se insere.

O currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade, diz Silva (1999). Ele é um meio não somente para se apresentar conteúdos, sugerir expectativas de aprendizagem, mas também orientar a escolha de materiais didáticos, planos e práticas de aula do docente, rumos dos projetos de ensino e pesquisa da escola, e, sobretudo, o exercício de uma política de humanização que considere o sujeito com o qual se trabalha, a quem educamos.

O discurso sobre Currículo Integrado, no Brasil, é reacendido na década de 1990 quando da discussão e mobilização por uma educação pública de qualidade em nosso país e no bojo das reformas educacionais deste período. Entretanto, essa discussão foi adiada quando da instituição do Decreto n. 2.208/97 que separa de forma estrutural o Ensino Médio da Educação Profissional. Em 2003 e 2004, o debate focaliza a revogação do Decreto n. 2.208/1997 e a elaboração do Decreto n. 5.154/2004 com uma possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. A integração:

Significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao traba-

lho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 20).

Essa perspectiva de currículo integrado percebe a realidade como um todo concreto. Para Ciavatta (2006), o currículo integrado está relacionado na totalidade da formação do ser humano:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 85).

O Currículo Integrado é uma tentativa de possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, para que possam ter acesso a espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação. Neste contexto, precisa de uma atitude docente diferenciada que passa, necessariamente, pelo processo de formação inicial e continuada que deve estar subjacente à Política Pública de Educação Profissional. Daí se afirmar que um ensino que pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade, característica plena do que resulta um Currículo Integrado, seja o seu diferencial em relação aos projetos vinculados aos interesses de mercado.

DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO JUVENIL

A estratégia propiciadora do desenvolvimento de adolescentes, assim como do desenvolvimento de qualidades que o capacitam para ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho precisa ter uma participação consciente em atividades, projetos de caráter público, que podem ocorrer no espaço escolar

ou na comunidade: campanhas, movimentos, trabalho voluntário ou outras formas de mobilização. (GOMES, 2001).

Traço importante como estratégia educativa na perspectiva aqui apresentada coaduna com o conceito do Protagonismo Juvenil. Neste trabalho concebemos protagonismo juvenil a partir de Gomes (2011, p. 15). O termo “protagonismo” refere-se à nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo.

No campo do desenvolvimento pessoal (aprender a ser), a prática do protagonismo contribui para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da confiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da autorrealização e da busca pela plenitude humana por parte dos jovens.

Já no campo da capacitação para o trabalho (aprender a fazer), o protagonismo propicia ao jovem, através de práticas e vivências estruturantes, o desenvolvimento de habilidades como autogestão heterogestão e cogestão, ou seja, ele aprende a lidar melhor com suas potencialidades e limitações (gerir a si mesmo), a coordenar o trabalho de outras pessoas (atuar sobre a atuação de outros) e a agir conjuntamente com outros adolescentes e adultos na consecução de objetivos comuns (trabalho em equipe)

Nesse sentido, o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.

O objetivo é que os jovens possam ir construindo sua autonomia através da prática, da situação real, do corpo a corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social.

A INTEGRAÇÃO DOS EIXOS ESTRURANTES DO ENSINO MÉDIO

Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: eixos estruturantes do ensino médio precisam estar incorporados ao currículo contribuindo para uma formação omnilateral dos sujeitos.

Partimos do conceito de trabalho, contido no PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011 que se apresenta, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto aquele faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência.

As DCNEM trazem o trabalho, como princípio educativo, sendo a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade.

Segundo Moura (2012), é importante esclarecer que compreendemos o trabalho como princípio educativo, considerando, portanto, o seu caráter histórico e ontológico na produção da existência humana. Nesse sentido, compreendemos que uma prática pedagógica significativa demanda análises sobre o mundo do trabalho (sem reduzi-lo apenas ao espaço onde ocorre o trabalho assalariado), incluindo, a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa, suas relações implicadas sobre a natureza, os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção.

Diante das relações geradas no atual contexto social entre educação e trabalho, em que demandas produtivas advindas de

novas tecnologias, novos modelos de gestão e produção reservam conhecimentos científicos e tecnológicos a grupos específicos, é importante discutir que tipo de Educação Profissional está sendo ofertada e qual é a forma mais coerente e vantajosa de Educação Profissional para os trabalhadores (CIAVATTA; TREIN 2006).

Dessa forma, a sociedade também é compreendida pelo relacionamento ciência-tecnologia, sendo que a distinção entre ambas não se apresenta, segundo os autores Pinch e Bijker (1997), entre as funções abstratas do saber e do fazer. A ciência, portanto, que pode ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade. Aparece como um tratamento teórico dos problemas e a tecnologia como a prática, a aplicação desta teoria. Nessa linha de pensamento, o entendimento inicial de que poderia vir a compor uma dicotomia, representada pela distância entre saber e fazer se resolve, em princípio, quando consideramos que ciência e tecnologia têm um elo universal: o fato de que são sociais e históricas. A ciência e a tecnologia podem ser definidas como um conjunto complexo que compreende e associa dispositivos técnicos, saberes e saber-fazer. Elas são compreendidas também como uma representação dos métodos disponíveis ou pertinentes para resolver algumas necessidades ou, ainda, um conjunto de ideias sobre as experiências, que podem dar visibilidade sobre o futuro possível ou provável para as tecnologias (PINCH e BIJKER, 1997).

O desenvolvimento da tecnologia visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, pode-se definir a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

Tecnologia, ciência e educação são espaços atualmente interdependentes e merecem ampla discussão. Pucci (2005) problematiza essa relação ao dizer que a tecnologia influencia

nossas formas de viver, pensar e agir social e individualmente, e o paradigma tecnológico atual é derivado das inovações tecnológicas ocorridas pelas “fusões” entre diferentes tipos de tecnologia, mais do que por “rupturas tecnológicas”. E ainda, “O princípio de competitividade obriga ‘a racionalidade econômica a atrelar-se à racionalidade tecnocientífica e subordinar as decisões de investimentos à dinâmica de inovação”.

Entendemos cultura como o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social, norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e expressão da organização política dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social (GRAMSCI, 1991).

Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações.

Já a cultura é afirmativa, neste sentido, porque ao pretender conciliar o particular e o universal – e de início é bem sucedida – assegurou de forma generalizada a cultura burguesa. É no plano das ideias que a burguesia arquitetou seu mote de liberdade e igualdade: os indivíduos se tornam iguais na medida em que a cultura universaliza o espírito e, são livres enquanto são condicionados pelas relações de troca.

A cultura se define, ao mesmo tempo, como produção material e imaterial da vida. Essa discussão é atual, pois, ao nos depararmos com os insistentes antagonismos entre teoria e prática, trabalho e lazer e classes sociais, percebemos, finalmente a Indústria Cultural que, atualmente, tudo suplanta e deforma. Em síntese, o conceito de cultura,

[...] rejeitou a noção sociológica dominante, segundo a qual a cultura existe de modo autônomo, não relacionada com os processos da vida econômica e política da sociedade. Argumentavam que tal perspectiva neutralizava a cultura e, desse modo, abstraía-a do contexto histórico e social que lhe dava significado (GIROUX, 1983, p. 20).

Por essa razão, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir no contexto escolar o diálogo permanente com as diferentes áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio no Brasil desenvolve-se como mero nível de ensino, em detrimento da busca ampliada de suas finalidades. Nessa fase, não tem sido assegurado ao jovem brasileiro, pertencente à escola pública, a consolidação e o aprofundamento do ensino fundamental, bem como outros tantos desafios necessários à etapa final da educação básica.

Assim, o Brasil, para exercer um protagonismo de desenvolvimento escolar no mundo, precisa ultrapassar desafios da educação básica para toda a sua população. Conforme pontuamos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio celebram a importante concepção de formação humana omnilateral e emancipatória, bem como o trabalho como princípio educativo, se constituindo como um importante instrumento norteador para as práticas do Ensino Médio.

A escola, com a formação voltada para os jovens, não deve ser apenas espaço de procedimentos voltados para a operacionalização do currículo conceitual. É preciso uma formação capaz de formar cidadãos para a compreensão crítica da realidade social, econômica, política, cultural, que contribua para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. Porém, a revisão bibliográfica reconhece também que a importante concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais

do Ensino Médio, isoladamente, não pode transformar-se em política pública se não for acompanhada de outras dimensões, como financiamento, constituição qualitativa e quantitativa do quadro de profissionais da educação, adequada formação inicial e continuada desses profissionais, cenário institucional escolar, dentre outras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: legislação básica. 5.ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Projeto de Lei nº 1.603/96**. Dispõe sobre a Educação Profissional e organização da Rede Federal de Educação Profissional. Disponível em: <<http://www.legislação.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____. Decreto nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de abr. 1997.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º. do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislação.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.legislação.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Leis, Decretos. Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 129, p. 400-416, ago. 1971

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação

Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEBO4_CEBO4_99.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. _____. Câmara da Educação Básica. **Resolução CEB nº 03 de 26/06/98**. Institui as DCN para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Rceb03_98.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 5/2011**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 04 de maio de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 30 de jan. 2012.

CARVALHO, R. T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: UPEP/UFPE: Bagaço, 2004.

CIAVATTA, M.; TREIN, E. **A transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 29. 2006, Caxambu, MG. **Anais...**, Caxambu, MG, 2006.

COSTA, A. C. G da; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2006.

FRIGOTTO, G; CIAVATA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
GIROUX, **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GOMES, C, A. C. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

GOODSON, I. F. **currículo: teoria e história**.7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, E. R. **Política para o ensino médio e educação profissional**. GT – 05: Estado e Política Educacional.2001. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-1331--Int.rtf>. Acesso em: 10 out. 2013.

MOURA, D.H. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Revista LABOR nº7, v.1, 2012.

MULLER, P; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Tradução Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

PARASKEVA, J. M. **Currículo: necessidade ou não de uma definição**. Seminário Teoria Curricular. Universidade Federal de Pelotas-UFpel, 2005.

PINCH, T. F.; BIJKER, W. E. The social construction of facts e artifacts: or how the Sociology of Science and the Sociology of Technology might benefit each other. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1997p.1-37.

PUCCI, B. **Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação.** Comunicações. Piracicaba- SP, v. 02, p. 70- 80, 2005.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, E. H. **Metodologia para a construção de uma política de formação inicial e continuada de profissionais da educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: autêntica, 1999.

UMA ANÁLISE COMPARADA DOS PROJETOS DE ESPECIALIZAÇÃO PROEJA – CEFET/RN (2006 A 2008)⁶¹

Ana Lúcia Sarmiento Henrique - IFRN

José Mateus do Nascimento - IFRN

Mylenna Vieira Cacho - IFRN

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O texto apresenta resultados parciais da pesquisa sobre as contribuições dos Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) ofertados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), durante o período de 2006 a 2009, especificamente nos Campus Natal Central, Currais Novos e Mossoró, que abrigaram mais de uma vez os referidos cursos de formação docente.

A investigação tem por foco refletir sobre a função social e pedagógica da formação oportunizada por cursos de especialização dessa natureza e as contribuições que trazem para a área de conhecimento e atuação dos profissionais da educação profissional integrada à educação permanente de pessoas jovens e adultas. Pesquisa qualitativa que, aqui, apresenta reflexões sobre a análise dos três projetos que fundamentaram o funcionamento da Especialização Proeja, no então CEFET-RN, durante os anos de 2006, 2007 e 2008.

A origem do programa ocorreu através da Portaria nº 2.080 (BRASIL, 2005a), de 13 de junho de 2005, que deu materialidade à integração entre o Ensino Médio(EM) e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecendo diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional (EP) de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

61 Parte dos resultados da Pesquisa “Especialização Proeja-IFRN (2006-2009): contribuições para a formação e a prática profissional dos egressos”, realizada no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED, no IFRN, com financiamento CNPq, Edital MCTI/CNPq Nº 014/2013.

Essa Portaria feria o Decreto nº. 5.224/2004, que dispunha sobre a organização dos CEFETs, o qual estabelecia em seu artigo primeiro, a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar dessas instituições. Dessa forma, a referida Portaria carecia de legalidade.

Numa tentativa de sanar a questão legal, foi promulgado, em 24 de junho de 2005, o Decreto nº 5.478 (BRASIL, 2005b), que, mantendo os mesmos objetivos da Portaria, instituiu o Proeja. Em seu teor, determinou que o mínimo inicial de 10% do total das vagas de ingresso na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico (EPT) fosse destinado ao Programa, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior. Explicitava, ainda, que o Ministério da Educação definiria o percentual de vagas a ser aplicado anualmente. Além disso, estabelecia a carga horária máxima de 2.400 horas, distribuídas entre a formação geral, com um mínimo de 1.200 horas, e a formação profissional, com a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação.

Nesse contexto, a proposta de formação orientada ao exercício de profissões técnicas, articulada ao Ensino Médio ou fundamental na modalidade EJA, passou a ser desenvolvida de duas formas: a integrada e a concomitante. Segundo Machado (2006), em ambos os casos, além do atendimento às exigências da formação técnica, é preciso garantir a sedimentação das bases de formação geral para o exercício da cidadania, o acesso às atividades produtivas, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos.

As dificuldades para a implantação do Programa do âmbito da Rede Federal de EPT; as análises e críticas geradas nas oficinas pedagógicas⁶², realizadas durante o segundo semestre de 2005 na Rede Federal; aliadas a mudanças na equipe dirigente da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), também em 2005, cujo novo grupo mostrou-se sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da Rede Federal de EPT; levou a SETEC a

62 Essas oficinas tinham como finalidade promover a capacitação dos gestores acadêmicos e pedagogos dos IFs com vistas à implantação do PROEJA.

constituir um grupo de trabalho plural cuja função foi elaborar um Documento Base (BRASIL, 2006a) de concepções e princípios do Programa, até então inexistente⁶³.

A partir das diretrizes apontadas por esse Documento Base, o Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006a), que trouxe mudanças significativas em relação ao primeiro. Dentre elas, destacaram-se:

a) ampliação da carga horária dos cursos;

b) ampliação dos espaços educacionais em que o Proeja poderia ser ofertado, incluindo as instituições públicas estaduais e municipais de educação e as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema “S”) também como espaço para as ofertas do Proeja;

c) ampliação da abrangência do Programa para a Educação Básica. Em consequência, o nome do Programa foi alterado para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se, entretanto, a mesma sigla.

A esse respeito, Moura (2006, p. 60) afirma que

O Proeja surge, então, com a dupla finalidade de enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio e, além disso, integrar a Educação Básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos.

De acordo com o Decreto nº 5.840, 13 de julho de 2006, os Documentos Base do Proeja e a construção do projeto pedagógico integrado, os cursos Proeja passaram a ser ofertados das seguintes formas:

1. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
2. Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;

63 Sobre essa questão, sugerimos a leitura de Moura (2005).

3. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
4. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
5. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
6. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

A implantação desse Programa, por meio de portaria e, posteriormente, de decretos trouxe muitos desafios políticos e pedagógicos, entre eles, podem ser citados a construção de um currículo integrado, considerando as especificidades de público tão diverso; a construção de instrumentos para reconhecimento dos saberes adquiridos em espaços não formais de aprendizagem; a articulação das diferentes políticas sociais; a função da escola pública; a formação de profissionais para atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA como docente, pesquisador, gestor educacional, formulador e executor de políticas públicas.

A princípio, a preocupação esteve por ofertar cursos de formação para os profissionais que atuariam na gestão do programa. A tônica foi investir em sujeitos para produzir e sistematizar conhecimentos nesse novo campo epistemológico que integra três campos educacionais (Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos). Essa questão foi alvo de preocupação da SETEC que, entre as ações desencadeadas na esteira do Documento Base (BRASIL, 2006b), financiou a oferta de cursos de especialização voltados para a formação de profissionais do ensino público, cujo objetivo era capacitar profissionais e produzir conhecimento para que se possa refletir e exercitar a integração entre os três campos de conhecimento, tendo em vista o caráter inovador do Programa.

O Proeja foi instituído pelo Governo Federal com o objetivo de contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização de pessoas jovens e adultas, também de contribuir para a integração sociolaboral de um grande contingente desses cidadãos cerceados no seu direito de concluir a Educação Básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. Conseqüentemente, os Cursos de Especialização, nosso objeto de pesquisa, foram criados para sanar a falta de professores com a necessária formação para atuar com esse público de características bem peculiares.

O Proeja surgiu, então, com a dupla finalidade de enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito da Educação Básica, além de integrar essa Educação Básica a uma formação profissional. Segundo Silva e Baracho (2007, p. 9)

A proposição do referido curso foi voltada para a formação de um novo profissional que pudesse atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como docente-pesquisador, formador de formadores, gestor educacional de programas e projetos e formulador e executor de políticas públicas.

Nesse sentido, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve um papel relevante. Algumas características dessas instituições potencializaram a função que elas podiam assumir nesse processo. Isso porque, em primeiro lugar, estão presentes em quase todos os estados da federação. Em segundo, possuem uma histórica experiência no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio.

Os Cursos de Especialização Proeja foram subsidiados pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC, através de Chamada Pública e regulados por normatizações da SESU (Secretaria de Ensino Superior), do CNE (Conselho Nacional de Educação), Resolução nº. 1, de 8 de junho de 2007, da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

A referida política de educação pública teve por objetivo fomentar a realização de cursos de formação continuada para docentes, técnicos administrativos e gestores que estivessem vinculados à oferta de cursos técnicos ou de formação inicial e continuada Proeja, atendentes do público jovem e adulto nas escolas estaduais, distritais ou nas instituições federais de educação profissional e tecnológica, além de populações ou públicos específicos: pessoas com deficiências, apenados, adolescentes em conflito com a lei, populações do campo tais como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e quilombolas. Os objetivos do curso foram:

- a) Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias pedagógicas para a educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, adotando formas inovadoras e diversificadas de atividades de ensino-aprendizagem o que contribui para uma ação pró ativa voltada para a criação das condições necessárias e das alternativas possíveis para um desempenho técnico, ético e político, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são concebidos e implementados.
- b) Formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Programa de Integração da Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- c) Contribuir para a implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais,

bem como, identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA.

d) Produzir conhecimentos como síntese da formulação e implementação teórico-prática da proposta integrada de educação profissional, educação básica e de educação de jovens e adultos. (PROJETO..., 2008, p. 7,8)

Quanto ao perfil de formação profissional e habilitações, os cursos de especialização Proeja pretenderam:

- Capacitar profissionais do Estado do Rio Grande do Norte com conhecimentos teórico-práticos para a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de programas e projetos educacionais, políticas educacionais e gestão democrática tendo em vista a sua atuação na Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

- Contribuir para que os egressos estabeleçam um estreito diálogo com as Unidades do CEFET-RN [na época], Secretarias de Educação do Estado e Municípios, instituições de reabilitação, de portadores de necessidades especiais e da Pesca, nos quais estão vinculados no sentido da implementação do PROEJA nas diversas escolas que trabalham com EJA, seja através de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadoras e educação profissional técnica de nível médio. (PROJETO..., 2008, p. 8-9).

Assim, partiu-se do princípio de que professores/estudantes deveriam ser profissionais em atividade laboral, cuja ação pedagógica produzisse, continuamente, conhecimentos sobre a realidade escolar, os alunos e seus modos de aprender, as formas de ser professor em cada nível/modalidade de ensino e, particularmente,

como essa identidade profissional constitui o sujeito professor que atua na EJA.

Desse modo, o trabalho emerge como princípio educativo, por ser ele delineador de sujeitos professores e alunos que ao se formarem, transformam a si e ao mundo. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos na prática do trabalho pedagógico precisam, portanto, emergir para serem valorizados, também dialogar com as abordagens dos componentes curriculares do curso e serem ressignificados e apreendidos pelos professores-aprendizes, subsidiando mudanças na continuidade da ação pedagógica. Assim, o conteúdo programático contempla tanto as dimensões teórico-conceituais quanto os métodos de pesquisa próprios de cada campo da ciência, criando a possibilidade de realização de exercícios de investigação, que possibilitam a aplicação de aspectos conceituais nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Segundo dados publicados na página da SETEC, entre os anos de 2006 a 2009, o Curso de Especialização Proeja foi ofertado em 102 Polos com 11.433 matrículas. O CEFET-RN, hoje IFRN, nesta ação junto à SETEC, ofertou esses cursos de especialização durante o mesmo período, os denominados Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - Especialização PROEJA - nos Campus Natal Central, Natal Zona Norte, Currais Novos, Apodi, Mossoró, Ipangaçu, Macau e Pau dos Ferros, envolvendo oito Polos, 10 coordenadores (dois coordenadores gerais e oito coordenadores de Polos) e 14 turmas.

O curso foi ofertado em quatro anos, ou seja, foram elaborados quatro processos de solicitação ao MEC. De 2006 a 2009, o programa foi coordenado pela professora Maria das Graças Baracho e a edição de 2010, pela professora Amélia Cristina Reis e Silva. O quantitativo de turmas foi o seguinte:

- 1ª Edição - 2006. Foram três turmas: duas em Natal (Campus Natal Central) e uma em Mossoró.
- 2ª Edição - 2007. Foram três turmas: uma em Natal (Campus Natal Central), uma em Currais Novos e uma em Mossoró.
- 3ª Edição - 2008. Foram cinco turmas: duas em Natal (Campus Natal Central e no Campus Zona Norte), uma em Currais Novos, uma em Ipangaçu e uma em Mossoró.

• 4ª edição - 2010. Foram três turmas: uma em Macau, uma em Apodi e uma em Pau dos Ferros.

A seguir, apresentamos, no Quadro 1, um resumo do número de turmas por Polo.

Quadro 1 - Número de turmas por Polos, ofertas de 2006 a 2010.

PERÍODOS	POLOS	TURMAS
2006, 2007 e 2008	Natal – Central	4
2006, 2007 e 2008	Mossoró	3
2007 e 2008	Currais Novos	2
2008	Natal – Zona Norte	1
2008	Ipanguaçu	1
2010	Macau	1
2010	Apodi	1
2010	Pau dos Ferros	1

Fonte: NUPED – IFRN - Pesquisa Especialização Proeja CEFET-RN⁶⁴

O curso integrou em suas bases teórico-práticas conhecimentos das ciências sociais e humanas associados às especificidades dos sujeitos da EJA, sua história de vida, sua condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional e territorial, entre outros aspectos.

As aulas do curso de especialização ocorreram em dias da semana, contabilizando 20 horas semanais. Esses dias poderiam ser de segunda a sexta feira, definidos de acordo com as condições de cada unidade de ensino.

O curso, inicialmente, foi estruturado em seis amplas disciplinas que coincidiram com os eixos curriculares e que

64 Projeto Pesquisa “Especialização Proeja-IFRN (2006-2009): contribuições para a Formação e a Prática Profissional dos Egressos”, submetido ao CNPq Edital Universal MCTI/CNPq Nº 014/2013.

abrangeram a problemática relativa aos três campos do conhecimento educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos, as quais convergiram para a formação do especialista. Assim, cada uma das disciplinas/eixos poderia agrupar distintos docentes, podendo planejar sua ação conjuntamente. Essas tinham como fio condutor as discussões entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, favorecendo a aproximação entre as três áreas de conhecimento. Assim, conteúdos da Psicologia, Sociologia, Filosofia e História e suas relações com a educação estavam permeando cada disciplina/eixo, no que os campos disciplinares podiam oferecer em subsídio à síntese das áreas.

Outro aspecto básico à construção do currículo do curso foi a diversidade de modos de vida e de identidade dos sujeitos e dos objetos de conhecimento dessa educação, quanto às especificidades locais e regionais; às diferenças de classe, geracionais e de gênero; às matrizes étnicas e culturais; às diferentes éticas religiosas; à educação inclusiva.

Ocorreu que, ao final da integralização de cada módulo, o estudante elaborou um trabalho de cunho científico, um artigo, e ao final do curso, um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), que poderia assumir as formas de um projeto de intervenção, uma monografia, a produção de um suporte de aprendizagem, materiais pedagógicos, vídeos, entre outros. Na conclusão de cada etapa dos cursos, organizou-se um cronograma de apresentação desses trabalhos com a presença de professores examinadores que atribuíram um conceito mediante a pertinência dos temas abordados. Apesar da indicação nos projetos dos cursos, constatou-se que os TCC foram elaborados na forma de artigo ou monografia.

O pré-requisito para ingressar nestes cursos estava em ser professor, gestor, servidor administrativo do então CEFET-RN e profissionais da educação com curso superior, preferencialmente com atividade em sala de aula, que trabalhassem na Rede Pública de Ensino do Estado e municípios do RN; atuassem na Educação Básica na modalidade EJA, na Educação Profissional, em instituições que lidassem com pescadores, com pessoas deficientes ou em Centros de reabilitação de adolescentes em conflito com a Lei.

O primeiro ciclo de formação do Proeja ocorreu entre 2006/2007, em 15 Polos no país, a maioria nos denominados CEFET, sendo o CEFET-RN um desses Polos. Nessa primeira fase,

formaram-se cerca de 1.500 docentes e gestores, 88 dos quais no Rio Grande do Norte, distribuídos em Natal e Mossoró.

No segundo ciclo formativo, iniciado em 2007/2008, os Polos foram ampliados para 22, de maneira que formaram 2.600 docentes e gestores em território nacional, com conclusão prevista para o final de 2008. No Polo do CEFET-RN, foram matriculados 100 alunos e concluíram 70 profissionais distribuídos nas cidades de Natal, Mossoró e Currais Novos.

O terceiro ciclo compreendeu os anos de 2008/2009, a instituição ofertou o Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA nas cidades de Natal (Central e Zona Norte), Ipangaçu, Currais Novos e Mossoró, num total de cinco turmas, totalizando 200 alunos: 100 alunos no primeiro módulo e 100 alunos no segundo módulo, sendo que 84 alunos conquistaram a conclusão do curso.

No total, envolvendo todas as ofertas, tivemos um total de 290 especialistas que defenderam 260 trabalhos de conclusão de curso (TCC). A distribuição do número de especialistas e TCCs apresentados por ano de oferta está discriminado no quadro 2.

Quadro 2 - Número de especialistas e de TCCs apresentados por ano de oferta.

OFERTA	ESPECIALISTAS	TCC
2006	88	58
2007	54	54
2008	88	88
2009	60	60
TOTAL	290	260

Fonte: NUPED – IFRN - Pesquisa Especialização Proeja CEFET-RN

Como fruto desses cursos, a Coordenação do Proeja investiu na organização de 03 livros, intitulados *Formação de Educadores para o Proeja: intervir para integrar*⁶⁵; *Proeja no IFRN: práticas*

65 SILVA Amélia Cristina Reis; BARACHO, Maria das Graças (Org.). **Formação de Educadores para o Proeja: intervir para integrar**. Natal: CEFET-RN Editora, 2007.

*pedagógicas e formação docente*⁶⁶; e *Teoria e Prática no PROEJA: vozes que se completam*⁶⁷, cujos capítulos foram produzidos por docentes e discentes. As publicações mostram o resultado de reflexões teórico-práticas propositivas a respeito da integração dos 3 campos que compõem o Proeja e que, historicamente, têm sido abordadas separadamente.

A consequência do processo formativo não pode se resumir apenas à ação final da entrega do certificado, deve influenciar em novas maneiras de pensar e agir no âmbito da educação, particularmente, na educação de jovens e adultos. A esse respeito, a coordenação do curso relatou sua expectativa: que haja avanço coletivo “[...] tanto em termos de aprendizagem dos conteúdos propostos como no que se refere à tomada ou aprendizagem de uma postura acadêmico-científica [...]” (SILVA; BARACHO, 2007, p. 15).

Após a certificação da primeira turma de Especialização Proeja, surgiram questões referentes ao efeito desse empreendimento formativo: quais as contribuições desse curso de especialização na formação e prática dos profissionais egressos? Qual a abrangência dos resultados no âmbito de atuação profissional?

Buscar as contribuições e abrangências significa investigar os desdobramentos das ações de formação vivenciadas durante o Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Sobre o tema, Imbernón (2009) discorre que há necessidade de criação de itinerários permanentes de formação dos profissionais da educação sem espacialidades e temporalidades definidas. Trata-se do esforço de superar a noção terminal dos processos formativos ou aquela noção ultrapassada de que a formação consiste na capacitação, reatualização científico-didática responsável pela fundamentação teórica descolada da prática. O autor propõe a atitude reflexiva da prática como alternativa para as atuais propostas de formação profissional.

66 MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Org.). *Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente*. Natal: IFRN Editora, 2010.

67 MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; BARACHO, Maria das Graças (Org.) *Teoria e Prática no PROEJA: vozes que se completam*. Natal: IFRN Editora, 2013.

Neste sentido, torna-se premente a preocupação com os processos formativos permanentes, assim como defende Tardif (2000, p. 5) ao apresentar questões que estão no centro da problemática da formação de professores, tais como:

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?

Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?

Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?

Questões que serão somente respondidas pelos profissionais que passaram pelas experiências formativas. As vozes dos sujeitos são relevantes frente a conjecturas ou inferências que possam ser realizadas sobre os desdobramentos de um período formativo seja na graduação ou pós-graduação.

Segundo Machado (2006, p. 47), pesquisas dessa natureza se justificam e são essenciais quando atendem ao preceito: “[...] é preciso prever o desenvolvimento de políticas de monitoramento (acompanhamento e avaliação) do corpo docente, dos discentes e dos egressos, para que efetivamente o Proeja se consagre como política pública consistente e duradoura.”

Nesse sentido, há necessidade de conhecer qual a repercussão desses cursos de especialização na atuação dos profissionais egressos. Na maioria dos Polos de execução do curso, a mudança imediata ocorreu na progressão funcional e na adição de gratificações por titulação, ocasionando aumentando nos salários.

Mas que transformações ocorreram para além das melhorias atribuídas ao plano de remuneração e carreira profissional? No âmbito da formação desses sujeitos, ocorreram mudanças nas concepções sobre o fazer educação de jovens e adultos integrada à educação profissional? Ocorreram desdobramentos nas práticas pedagógicas em que estão envolvidos?

São questões que orientam a realização da pesquisa e estão em consonância com o que defende Machado (2006, p. 48) sobre os objetivos do programa Proeja com relação aos egressos e quanto ao que se espera dos profissionais capacitados para atuar nos programas. Para Machado, esses profissionais formados para atuar nos cursos e programas Proeja:

[...] precisam se pautar pela visão de totalidade, por práticas pedagógicas globalmente compreensivas do ser humano em sua integralidade, por abordagens integradas e integradoras do processo pedagógico e da teoria com a prática, pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela pertinência dos conteúdos, pelo estímulo à criatividade e pela relevância social e ética.

Será que esses objetivos foram alcançados? Os profissionais que participaram dos cursos de especialização foram capacitados a ajudar na construção de um novo campo conceitual para a formação integrada de pessoas jovens e adultas? Essas preocupações indicam, para a instituição, formas continuadas de ações para a fiscalização e avaliação dos programas de formação docente. Essa postura é essencial e se justifica diante do anseio de que os programas educacionais de caráter pontual e sazonal se tornem políticas de Estado de natureza perene e permanente. A esse respeito, Machado (2006, p. 47) apresenta a seguinte defesa com relação ao Proeja no contexto das políticas educacionais: “É preciso prever o desenvolvimento de políticas de monitoramento (acompanhamento e avaliação) do corpo docente, dos discentes e dos egressos, para que efetivamente o Proeja se consagre como política pública consistente e duradoura.”

A análise sobre a repercussão dos cursos de especialização em questão contribui com o fortalecimento do Proeja como política educacional e social, criada para atender à demanda de pessoas que necessitam concluir os estudos ou continuarem estudando. A iniciativa também contribui com a produção de conhecimento específico para a área da educação de jovens e adultos e a educação profissional. A esse respeito, Moura (2006, p. 71) diz que a expectativa é que o Proeja ultrapassa lógica dos programas focais ou sazonais e contingentes, mas

Para que tal política tenha a possibilidade de êxito, reafirmamos a necessidade de interação entre os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais, no sentido de buscar a integração entre o Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos, com vistas à construção de um novo campo educacional que terá elementos desses três que o constituirão, mas que não será apenas a somatória deles. Dito de outra maneira terá identidade própria, constituindo-se em um novo objeto de estudo, que demandará um método específico. Isso implica clareza teórica, em uma nova epistemologia fundamentada na pedagogia do trabalhador, na vontade política e no compromisso ético com a cidadania e a emancipação dos destinatários do PROEJA.

Dentre as medidas a serem adotadas, Moura (2006, p. 72) observa ainda a inexistência de

[...] estruturação de grupos de pesquisa voltados para a construção do conhecimento no âmbito dessa esfera educacional; desenvolvimento de estudos que possam contribuir para a definição dos cursos a serem oferecidos, considerando-se as necessidades e características dos destinatários e o desenvolvimento socioeconômico local.

A realização da presente pesquisa contribui com as reflexões sobre o Proeja como programa conjuntural e articulado ao sistema oficial de ensino brasileiro, como política pública que beneficia o trabalhador, historicamente, excluído e explorado.

É relevante a reflexão sobre o papel social e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, particularmente, a ação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no que diz respeito à formação pedagógica de profissionais da educação que atuam na rede pública de ensino.

A importância de estudo dessa natureza está em compreender os resultados dos processos de formação e qualificação desenvolvidos pela rede de educação profissional durante os últimos anos, particularmente, os investimentos aplicados no CEFET-RN: campus de Natal Central, Currais Novos e Mossoró. A iniciativa de refletir sobre os programas de formação apresenta-se como essencial para os órgãos governamentais que dedicam investimentos para a efetivação de políticas de formação no Brasil e para consolidação conceitual e histórica do Proeja na confluência dos campos da educação profissional e tecnológica, educação básica e educação de jovens e adultos.

A proposta de formação de profissionais para atuar na educação profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA, tem se constituído um desafio, no processo de sua institucionalização, no sentido de agregar condições operacionais e pedagógicas para a realização de cursos na perspectiva de uma formação crítica e emancipadora.

O convite aos sujeitos envolvidos no processo de formação, os egressos, apresenta-se como essencial para revelar as consequências dos referidos cursos de especialização. O processo de avaliação deve partir desses profissionais que são capazes de dimensionar a abrangência da ação empreendida.

A pesquisa oportuniza a discussão sobre a concepção de formação do profissional da educação, destacando a relação entre a atitude de apropriação de conhecimentos e as modalidades de uso dos mesmos pelos sujeitos no campo de atuação profissional. Abordar-se-á, então, sobre a função social e pedagógica dessa formação no contexto de construção e consolidação do Proeja

como política pública, campo de pensamento e de práticas educativas.

Neste sentido, temos a oportunidade de aprofundarmos a discussão sobre as especificidades da área de conhecimento da educação profissional e, particularmente, dos Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) mantidos à época pelo CEFET-RN.

ARTEFATOS METODOLÓGICOS

Objetivamos investigar sobre as contribuições do Curso Especialização Proeja, turmas ofertadas nos polos Natal Central, Currais Novos e Mossoró, durante o período de 2006 a 2009. Especificamente, buscamos com a pesquisa: construir um mapeamento sobre o campo profissional de atuação dos egressos dos Cursos de Especialização Proeja-CEFET/RN em questão; analisar a aplicabilidade dos conhecimentos apropriados nos Cursos de Especialização Proeja-CEFET/RN e a relação com o campo profissional dos egressos; compreender como a referida formação *lato sensu* influenciou na consolidação do campo de atuação da educação profissional integrada à educação de pessoas jovens e adultas no contexto em estudo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a que se preocupa em “[...] analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269). O enfoque qualitativo diz respeito à relação indissociável entre a realidade analisada e os sujeitos envolvidos no processo, cuja relação dinâmica exige interpretação e atribuição de significados.

Nesse sentido, a metodologia de pesquisa é compreendida como um processo que organiza cientificamente o movimento reflexivo dos sujeitos na ação de reelaboração de conhecimentos, reafirmando as articulações entre pensamento teórico e atividade prática. Para Ghedin e Franco (2008, p. 108), “A metodologia deve constantemente proporcionar as bases científicas das relações estabelecidas entre o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão surgindo do diálogo do pesquisador com o mundo.”

A primeira dimensão do estudo caracteriza-se como exploratória por permitir ao pesquisador fazer uma análise crítica e reflexiva da realidade estudada, de forma a perceber a complexidade do objeto pesquisado. Habitualmente, pesquisas desse tipo envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de campo de um tema pouco explorado. A segunda dimensão apresenta-se como explicativa, porque evoca a “preocupação central de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.” (GIL, 2011, p. 27 e 28).

Amparado nessa premissa, o presente texto objetiva promover reflexões sobre os resultados da primeira fase da pesquisa, que oportunizou a aproximação e envolvimento do grupo de pesquisadores com o tema estudado pelo desenvolvimento de análise documental: legislação que fundamentou a implantação do programa, projetos que substanciaram o referido curso de especialização e monografias de conclusão de curso do período em foco. Segundo Gil (2011, p. 51), o exame de documentos propicia “analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições”. Nesse processo, o cruzamento de fontes diversas tornou-se essencial para a compreensão do objeto de pesquisa.

A segunda fase envolverá a interação com os sujeitos da pesquisa. A ação consistirá na identificação dos egressos e os campos de atuação profissional de cada um deles. A princípio, esses contatos deverão ocorrer na informalidade, buscando contatos e agendamentos para efetivação de entrevistas. Na pesquisa de campo, conforme Severino (2007, p. 123),

o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem [...]. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

A terceira fase será reflexiva sobre o impacto e abrangência desses cursos na vida profissional dos sujeitos envolvidos. Etapa

baseada na triangulação dos métodos empregados e das fontes coletadas. O objetivo do tríplice enfoque é abranger a máxima amplitude na explicação e compreensão do fenômeno social estudado. (MARCONI; LAKATOS, 2011). A ação oportuniza a sistematização dos conceitos e resultados em relatório e *site* disponibilizados na *web*. Essa sistematização envolve também a intenção de socialização dos resultados através de seminários nos Polos envolvidos na realização dos cursos de especialização, nos *campi* do IFRN relacionados à pesquisa.

Para a realização das ações citadas, conta-se com um grupo de pesquisadores de três instituições de ensino superior, a saber, o IFRN, a UFRN e a UFPB. No âmbito do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), as ações da pesquisa organizaram-se, no projeto, em três etapas: a primeira etapa compreendeu a realização de reflexões teóricas sobre documentos e textos relacionados à implantação do Proeja nacional e sobre a experiência no CEFET/RN; a segunda etapa foi destinada à análise dos projetos e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) referentes às três edições das Especializações Proeja (2006-2008), envolvendo os Polos Natal, Currais Novos e Mossoró; a terceira etapa dedicada ao mapeamento e à interação com os sujeitos, alunos egressos da especialização em estudo, com o objetivo de entrevistá-los sobre a repercussão da referida formação na vida profissional de cada um deles.

OS PROJETOS DA ESPECIALIZAÇÃO PARA O PROEJA CEFET/RN: AS EDIÇÕES DOS ANOS DE 2006, 2007 E 2008

Os estudos sobre cada projeto ocorreram de forma gradual, de modo a estabelecermos comparações entre os capítulos/partes de cada documento. Os projetos foram disponibilizados aos integrantes do grupo via e-mail e uma tarefa de síntese foi encaminhada para ser socializada nas reuniões do grupo de pesquisa, no NUPED/IFRN - Campus Natal Central.

Como resultado desse trabalho de estudos dos projetos e debates no núcleo de pesquisa, construímos um quadro sinótico que nos mostra as mudanças e permanências efetivadas. A

análise dos projetos foi realizada considerando-se as diferenças e as semelhanças existentes em cada item examinado, a saber: título, objetivos, público alvo/critério de seleção, concepção do programa, competências e habilitações, carga horária, período e periodicidade, conteúdo programado (carga horária h/a), metodologia, interdisciplinaridade, atividades complementares, sistema de avaliação, trabalho de conclusão de curso, indicadores de desempenho.

As categorias explicitadas no quadro 3 correspondem aos itens que estruturam os projetos, objetos de nossa análise:

Quadro 3: Análise comparativa entre os Projetos de Especialização Proeja – CEFET-RN

CATEGORIAS	1ª Edição (2006)	2ª Edição (2007)	3ª Edição (2008)	OBS.
Título/ denominação do Curso	Curso de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação De Jovens e Adultos.	Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. ¹	Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.	O Proeja amplia seu campo de atuação, agregando as redes de ensino público federal, estadual e municipal.
Objetivos	1) Formar profissionais para o Proeja; 2) Fortalecer o Proeja; 3) Pesquisar sobre o Proeja; 4) Inovar e diversificar metodologias para o Proeja; 5) Integrar EM, EP e EJA.	Permanência dos mesmos objetivos.		Apesar da mudança de denominação do Programa, os objetivos permaneceram os mesmos.
Público ao qual se destina	Aos profissionais com curso superior que atuam nas redes públicas de ensino.	Aos professores, gestores e membros da equipe pedagógica do CEFET-RN; aos profissionais com curso superior, preferencialmente aqueles em atividade docente; ao pessoal que atua em Centros de Reabilitação de Adolescentes em Conflito com a Lei.		Nas últimas versões do projeto, o público destinatário ficou mais específico.

Critério de Seleção	-Indicação da instituição -Análise de <i>Curriculum Vitae</i>	- Reserva de 50% das vagas para o CEFET-RN.	- Acréscimo da informação: instituições parceiras são responsáveis pelo processo seletivo.	A partir da 2ª edição do Curso, destaca-se a possibilidade dos alunos de turmas anteriores se inscreverem e retornarem para conclusão do curso.
Concepção do Programa	Formação de profissional para atuar no Proeja; integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; formação continuada e em coletividade.		Acréscimo: apropriação de metodologias participativas.	Concepção firmada na formação específica, integração e coletividade.
Competências e habilitações	Capacitar profissionais para o Proeja; contribuir com a elaboração, execução e avaliação de projetos, programas e políticas para o fortalecimento do Proeja.		Acréscimo: egressos dialogarem com as secretarias de educação para implantação do Proeja nas redes públicas de ensino estadual e municipal.	Ênfase na consolidação do Proeja na rede pública de ensino.

Carga horária	360h de atividades teóricas e práticas.	360h. de atividades teóricas e práticas, acrescida de 40h para as orientações de TCC, com acréscimo de 24h para os seminários temáticos.	360h de atividades teóricas e práticas, acrescida de 40h para as orientações de TCC, podendo ser concluído até seis meses após a conclusão das disciplinas.	Ao final, o curso somava 424 h.
Período e periodicidade	100 vagas distribuídas entre dois Polos (Natal e Mossoró).	100 vagas distribuídas entre três Polos (Natal, Currais Novos e Mossoró).	100 vagas distribuídas entre quatro Polos (Natal, Currais Novos Ipangaçu e Mossoró).	Os horários de cada curso foram diferenciados, conforme as condições de cada Polo.
Conteúdo programado (carga horária h/a)	Organização curricular por disciplinas/eixos poderiam ser ministradas por distintos professores e abordavam temas como: princípios da EP, EM e EJA (75h); gestão democrática (45h); políticas educacionais (60h); concepções curriculares (75h); didática (75h); teoria e prática da pesquisa (30h).	Mudanças na matriz curricular: princípios da EP, EM e EJA (45h.); gestão democrática (40h.); políticas educacionais (60h.); concepções curriculares (60h.); didática (75h.); teoria e prática da pesquisa (30h.); processos cognitivos e culturais da aprendizagem de jovens e adultos (50h.). Na 3ª edição do curso, os componentes curriculares foram organizados em dois módulos, com o acréscimo das disciplinas: Produção Textual e Prática da Pesquisa em EJA; Diversidade Cultural e Inclusão Social.		A partir da 2ª edição a matriz curricular foi modificada com o acréscimo da disciplina/eixo Processos Cognitivos e Culturais da aprendizagem de jovens e adultos (50h).

Metodologia	Recursos metodológicos e métodos diversificados de ensino; debates e discussão; produção de <i>site</i> (não se realizou).	Incremento dos Seminários Temáticos sobre leitura e produção de textos; diversidade cultural e inclusão social; cooperativismo e economia solidária.	Recursos metodológicos e métodos diversificados de ensino; debates e discussão; produção de <i>site</i> (não se realizou).	Indicação de uma metodologia específica para atuar no Proeja.
Interdisciplinaridade	Diálogo entre sujeitos, experiências e objetos de análise; integração entre EP, EM e EJA; seminário de integração docente.	Noção inalterada.	Noção inalterada.	Nas três edições, a interdisciplinaridade foi indicada como principal proposição do curso de especialização em estudo.
Atividades complementares	Atividades de intercâmbio; atualização do portal Proeja; visitas técnicas; atividades de extensão; participação nos fóruns de EJA; Seminário Temático sobre processos cognitivos e culturais da aprendizagem de jovens e adultos	Atividades de intercâmbio; atualização do portal Proeja; visitas técnicas; atividades de extensão; participação nos fóruns de EJA; Seminários Temáticos sobre leitura e produção de textos; diversidade cultural e inclusão social; cooperativismo e economia solidária.		As atividades complementares objetivavam qualificar ainda mais a formação acadêmica.
Sistema de avaliação	Avaliação acadêmica diagnóstica, formativa e processual por disciplina/eixo.	A partir da 2ª edição acrescentou-se a avaliação do corpo docente, dos alunos sobre a administração e instalações físicas dos cursos.		A partir da 2ª edição ampliou-se o sistema de avaliação, inclusive, pela dimensão de autoavaliação dos sujeitos.
Trabalho de conclusão de curso	O TCC sistematizado nas formas de monografia, artigo científico, suporte de aprendizagem apresentado a uma banca examinadora.			A ênfase durante as três edições foi a elaboração de monografia.

Indicadores de desempenho	Cem alunos formados por edição, 35 por turma; previsão de 25% de evasão; produção mínima de um artigo científico por aluno; elaboração de um TCC por aluno; média de 60% de desempenho.	Na 2ª edição, houve diminuição para 10% a previsão de evasão.	Na 3ª edição, houve proporção de construção de quadro de evasão e publicação de livros com coletâneas com produção acadêmica de alunos e professores.	O aumento da evasão foi um fator que preocupou a coordenação do curso durante as três edições.
----------------------------------	---	---	---	--

Fonte: NUPED – IFRN - Pesquisa Especialização Proeja CEFET-RN

A partir da análise comparada dos projetos da Especialização Proeja no CEFET-RN, hoje IFRN, referentes às edições dos anos 2006, 2007 e 2008, apresentamos algumas reflexões que demonstram o aperfeiçoamento da proposta durante o período estudado. As mudanças somente foram possíveis pelo fato de ocorrer, efetivamente, uma avaliação contínua durante o processo de vivência do curso. Isso permitiu que coordenação, equipe pedagógica e professores se dedicassem a discutir os problemas existentes para reformular o projeto de curso de cada edição.

Nas três edições da especialização em estudo, são apresentados como objetivos centrais o de formar profissionais habilitados para atuar na área do Proeja, com destaque para formação docente; produzir conhecimentos para fortalecer a implantação do Proeja dentro do IFRN; contribuir na criação de campo de pesquisa sobre o Proeja; conceber o Proeja como espaço de cultivo de formas inovadoras e diversificadas de atividades de ensino-aprendizagem; promover a integração entre EM, EP e EJA.

As denominações “EM, EP e EJA” presentes nos componentes curriculares do curso especialização indicam que, mesmo com a proposta do Proeja para as redes federal, estadual e municipal de ensino, naquele momento histórico, os profissionais que atuavam no programa não possuíam clareza sobre a identidade desse novo campo de formação. O fato ocorreu porque os sujeitos envolvidos estavam inseridos num contexto histórico em que se inaugurava, pela força de um decreto, um campo específico de atuação pedagógica, firmada numa proposta ousada de integração

entre Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Apesar da mudança de denominação do Programa, a partir da segunda edição, os objetivos explicitados nos projetos permaneceram os mesmos. Por outro lado, o raio de abrangência do curso foi ampliado, acrescentando-se a intenção de formação para uma gestão democrática, para o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do Proeja nas redes de ensino público federal, estadual e municipal. Ocorreu mudança de nomenclatura por força de uma concepção e ideal, isso porque a rede federal de formação profissional não teria condições de assumir sozinha tamanha missão.

Em relação ao público alvo, os critérios de seleção foram variando conforme as demandas estabelecidas pelas instituições parceiras. No princípio, a Especialização estava destinada aos profissionais com curso superior que trabalhavam na rede de educação pública do Estado, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na modalidade de jovens e adultos; depois, o perfil tornou-se mais específico, denominando os professores, gestores, membros da equipe pedagógica do CEFET-RN. Os profissionais com ensino superior poderiam participar, mas, preferencialmente, aqueles com atividade docente em sala de aula. Nas edições realizadas em 2007 e 2008, o projeto também possibilitou a participação do pessoal que atua nos Centros de Reabilitação de Adolescentes em Conflito com a Lei. Essa ampliação ocorreu em consequência do Decreto nº 5.840/2006 que ampliou o campo de oferta do Proeja no âmbito da Educação Básica.

O critério de seleção utilizado para formação da primeira turma teve por base a análise de *curriculum vitae* aliado às indicações das instituições de ensino parceiras. Nas edições posteriores, os critérios ficaram mais seletivos quando reservavam 50% das vagas para o CEFET-RN e as demais vagas destinadas aos docentes, gestores e equipe técnica e pedagógica das instituições públicas de ensino. O fato demonstra a especificidade da formação ofertada, pois o objetivo era formar pessoal para atuar, prioritariamente, nos cursos de Proeja ofertados pela rede federal de educação profissional e conseqüentemente nos níveis Fundamental e Médio das redes municipal e estadual. No entanto, tal intento foi parcialmente atendido, diante da realidade de que a maioria das inscrições realizadas, conforme documentos dispostos em arquivo NUPED/IFRN, era de profissionais das redes de ensino estadual e municipal que atuavam na EJA.

Ainda com relação aos critérios de seleção e ingresso, a partir da segunda edição, o projeto de curso apresenta a possibilidade dos especializandos, que tiveram matrícula em turmas anteriores, de apresentarem o Trabalho de Conclusão de Curso junto aos concluintes de outras edições do Proeja. A ação flexibilizou o *status* de vínculo dos alunos, democratizando o reingresso para conclusão do curso, mas também criou razões para protelação do período de formação e até mesmo acentuar os índices de evasão.

Especificamente, a seleção era descentralizada, pois o CEFET/RN não tinha condições técnicas de efetivá-la nos vários polos distribuídos em municípios do Rio Grande do Norte, por isso, na terceira edição, existe a observação de que cada rede de ensino, federal e estadual se responsabilizaria pelo seu processo de seleção dos candidatos. Havia critérios definidos no projeto e a metodologia era diferenciada para atender as expectativas de cada realidade.

Nas três edições, o programa traz, como concepção, a formação de um novo profissional para atuar no Proeja; a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura; a oportunidade de formação continuada, espaço para aprender coletivamente. Ocorreram alterações na concepção do programa no ano de 2008 em comparação aos anos de 2006 e 2007, quando se evidencia o acréscimo da premissa que trata da apropriação de metodologias de ensino participativas, ressignificadas pelo diálogo e pela integração entre os campos conceitual e prático. A essência da Especialização era composta pelo intento da formação específica, da integração e da coletividade.

Quanto às competências e habilitações, os projetos voltam a frisar a finalidade de capacitar profissionais para atuarem no Proeja implantados nos Centros Federais de Educação Tecnológica e também contribuir com a implantação do Proeja nas redes municipais e estaduais que trabalham com EJA. As alterações ocorridas acerca dessa questão surgem na edição do ano de 2008 quando propõem que as competências e as habilitações devam contribuir para que os egressos estabeleçam um estreito diálogo com as secretarias de educação, nos quais estão vinculados, no sentido de implementação do Proeja nas diversas escolas que trabalham com EJA, seja através de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadoras e educação profissional técnica de nível médio. A indicação é realizada

diante da significativa formação de turmas com professores da EJA e técnicos provenientes das secretarias de educação municipais e estaduais.

Durante as três edições de 2006, 2007 e 2008, a carga horária permaneceu com o total de 360 horas em atividades teóricas e práticas. A partir da segunda edição, ocorreu acréscimo de 40h, para orientação de TCC e mais 24h dos seminários temáticos, contabilizando uma carga horária final de 424h. Na edição de 2008, foi acrescentada a orientação sobre o trabalho de conclusão de curso (TCC) que poderia ser desenvolvido ao longo do período, tendo até seis meses após a integralização das disciplinas para a sua conclusão. A ampliação de carga horária nos projetos demonstrou que a dinâmica de formação exigia mais tempo, principalmente, para os períodos de elaboração teórica como construção de artigos científicos e trabalho de conclusão de curso.

Sobre o período e a periodicidade nas três edições, foram ofertadas 100 vagas. Natal ficou com o maior percentual e Mossoró sempre com 30 vagas. O horário de funcionamento do curso foi diferenciado conforme as condições de cada Polo. Diante da diversidade do público alvo, o calendário de realização das aulas foi organizado considerando a disponibilidade de tempo dos sujeitos, a maioria na condição da formação em serviço, trabalhando em escolas no meio urbano e rural. Alguns polos fizeram opção de organizar os encontros nos finais de semana, aproveitando as sextas-feiras à noite e o dia do sábado.

Com respeito aos componentes curriculares, os projetos mostram a organização de disciplinas que funcionavam como eixo temático, capaz de congrega mais de um professor em sua ministração. Esse tipo de proposição intencionava motivar a efetivação da interdisciplinaridade por meio de práticas integradoras.

Na 1ª edição, em 2006, o currículo foi composto por seis disciplinas/eixo: Concepções e Princípios da Educação Profissional, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (75h/a); Gestão Democrática (45h/a); Políticas e Legislação Educacional(60h/a); Concepções Curriculares em Educação Profissional, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (75h/a); Didáticas na Educação Profissional, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (75h/a); Teoria e Prática da Pesquisa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA (30h/a).

A partir da 2ª edição, em 2007, a matriz curricular foi modificada com o acréscimo da disciplina/eixo Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem de Jovens e Adultos (50h.), somando-se sete disciplinas. O encaixe do novo componente na matriz ocasionou redução de carga horária nas disciplinas de Concepções e Princípios da Educação Profissional, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (subtração de 30h); Gestão Democrática (subtração de 05h); Concepções Curriculares em Educação Profissional (subtração de 15h).

Na 3ª edição, em 2008, foram configurados dois módulos denominados de módulo 1 - PROEJA: trabalho, política e gestão educacional e o módulo 2 - PROEJA: currículo, práxis pedagógica e processos de aprendizagem. Cada módulo continha uma distribuição de disciplinas conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 4 – Disciplinas/eixos curriculares do curso de Especialização para o Proeja - 2008

Módulo 1 - PROEJA: trabalho, política e gestão educacional	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
- Concepções e princípios da EP, da EB da EJA	60 h/a
- Políticas e legislação educacional	60 h/a
- Produção textual e a prática da pesquisa em EJA	40 h/a
- Gestão democrática	40 h/a
- Carga horária de disciplinas	200 h/a
Carga horária do módulo: disciplinas (200h) + Artigo científico (20h)	220 h/a
Módulo 2 - PROEJA: currículo, práxis pedagógica e processos de aprendizagem	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
- Concepções curriculares em EP, em EB e em EJA	60 h/a
- Didática em EP, em EB em EJA	70 h/a
- Processos cognitivos e culturais da aprendizagem dos jovens e adultos	50 h/a
- Diversidade cultural e inclusão social	20 h/a

Carga horária de disciplinas (h/a)	200 h/a
Carga horária do módulo: disciplinas (200h) + Monografia (20h)	220
Carga horária total do curso	440

Fonte: NUPED – IFRN - Pesquisa Especialização Proeja CEFET-RN

Observamos o total de oito disciplinas e a indicação de 20h destinadas às orientações de elaboração do TCC. Em comparação com as versões anteriores (360 horas), o curso foi acrescido oficialmente de 80h. As atividades complementares surgiram por necessidade dos professores e alunos, corroborando para a reconfiguração curricular do curso.

A maioria dos adendos está relacionada às atividades complementares (seminários temáticos e orientações), ao estabelecimento de prazos para entrega dos trabalhos e ajustes na carga horária. Observamos que a partir da 2ª edição ocorreu explicitação de tempo adicional (de 8 a 15 dias) para conclusão dos trabalhos após término dos componentes curriculares.

Um dos grandes desafios do Curso esteve na proposta metodológica a ser apresentada e vivenciada pelos professores formadores, pois os projetos indicavam para o desenvolvimento de uma metodologia específica para atuar no Proeja. Acreditava-se nos métodos diversificados de ensino, que garantissem autonomia acadêmica para a realização de leituras, produções de texto e debates de ideias.

A interdisciplinaridade é estabelecida como ponto nevrálgico da proposta da especialização, pois se dedica um capítulo ao assunto, cujo texto permanece inalterado durante as três edições do curso. Além de lerem e discutirem sobre o tema, professores e alunos tinham o desafio de promover a integração entre EP, EM e EJA; colocar em prática o diálogo entre sujeitos, experiências e objetos de análise e realizar o seminário de integração docente.

As atividades complementares objetivavam qualificar, ainda mais, a formação acadêmica, iniciando os especializandos em eventos científicos, intercâmbios culturais e interação com projetos de extensão e pesquisa. O investimento em atividades dessa natureza não visava apenas o incremento de carga horária, mas contribuir com a inserção dos sujeitos na cultura da pós-graduação.

A execução do sistema de avaliação foi responsável pelo diagnóstico de problemas discutidos com os sujeitos durante o processo. As intervenções foram necessárias para os ajustes, principalmente na matriz curricular, critérios de seleção do público alvo e abrangência dos cursos. As diretrizes com relação à metodologia e as modalidades de avaliação também foram redimensionadas em função das especificidades. A partir da 2ª edição, foi significativa a ampliação do sistema de avaliação, incluindo-se a autoavaliação como dimensão necessária com foco nos sujeitos alunos.

Apesar dos Projetos dos Cursos apresentarem flexibilidade com relação à natureza do TCC (monografia, artigo ou suporte de aprendizagem), os produtos foram apresentados, predominantemente, na forma de monografia. A análise da natureza dessas monografias constitui uma etapa dessa pesquisa, ação que objetiva compreender a natureza dos objetos de pesquisa eleitos pelos alunos na culminância do processo formativo.

Como indicador de desempenho, o curso teria de atingir a inscrição de 100 alunos por edição, o que representou apenas uma meta que não foi alcançada. A partir da 2ª edição, a coordenação sentiu o índice de desistência nos polos, quando alunos não integralizavam disciplinas ou mesmo terminavam de frequentar as aulas, mas não compareciam aos encontros de orientação e, conseqüentemente, não apresentaram os Trabalhos de Conclusão de Curso. De modo que o aumento da evasão foi um fator que preocupou a coordenação do curso durante as três edições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma análise comparada dos projetos da especialização para o Proeja oportunizou-nos conhecer mais a natureza/perfil/identidade do programa, ressaltando suas potencialidades e fragilidades filosóficas e pedagógicas. Consideramos ser o início de um ciclo de estudos e reflexões sobre a temática que muito interessa ao Núcleo de Estudos em Educação do IFRN.

O Projeto dos Cursos da Especialização para o PROEJA, ofertado pelo então CEFET, foi reformulado ao longo das três edições investigadas, nos anos de 2006, 2007 e 2008, indicando que ocorreram avaliações durante o processo de execução. A própria dinâmica do curso foi exigindo novas mudanças. O fato

foi possível pela ação contínua de avaliação e a sensibilidade da equipe gestora do curso em dialogar com alunos e professores sobre as dificuldades, necessidades e possibilidades vivenciadas durante o curso em cada Polo.

A denominação do Curso de Especialização mudou a partir da 2ª Edição, devido a exigência do Decreto nº 5.840/2006, que influenciou na natureza do programa, ampliando o alcance das ações para Educação Básica, estabelecendo ofertas nas redes de educação estadual e municipal, instâncias também promotoras da integração entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Depois da primeira turma, ocorreu mudança na estrutura curricular com a introdução da Disciplina/eixo 7: Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos (50 h/a). Fato significativo, pois atendeu a reivindicações dos professores e cursistas sobre conhecer mais sobre os fundamentos da psicologia de jovens e adultos, atribuindo-se relevância à discussão sobre a Andragogia no Proeja.

Durante as discussões sobre a matriz curricular e seus componentes, evidenciamos a ausência do tema formação docente. Pela natureza da especialização, deveria ter uma disciplina/eixo que abordasse a formação de professores para o Proeja. Eis, então, uma questão que deve ser destinada aos sujeitos que partilharam da experiência durante dezoito meses da vida deles.

Durante a vivência do curso de especialização, dentre muitos, o grande desafio, tanto para os proponentes, como para os professores de cada disciplina/eixo, foi estabelecer integração entre os campos do EM, da EP e EJA, com relação à estrutura curricular e as metodologias empregadas.

Evidencia-se pouca definição do campo do Proeja, justificando-se pelo contexto histórico de implantação iminente do programa no território nacional. No início dos anos 2000, o campo ainda era marcado por indefinições conceituais e metodológicas, condição que refletia nas práticas estabelecidas no âmbito das especializações ofertadas pelas IES do país.

Durante a análise dos projetos, comprovou-se a necessidade de realizarmos também análise dos TCC e, em seguida, estabelecermos diálogo com os atores sociais que participaram do curso, para conhecer mais sobre as suas proposições e sabermos se realmente foram cumpridas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 1**, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf> Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. Congresso Nacional. **Decreto n. 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA -, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006a.

_____. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. **Documento Base**. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.080**, de 13 de junho de 2005. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Brasília, DF, 2005a.

_____. Congresso Nacional. **Decreto n. 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: 24 de junho de 2005b.

_____. Congresso Nacional. **Decreto n. 5224**, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm> Acesso em: 23 jan. 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IFRN. Projeto Pesquisa. CNPq Edital Universal MCTI/CNPq Nº 014/2013. Especialização Proeja- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO., CIÊNCIA E TECNOLOGIA (2006-2009): contribuições para a Formação e a Prática Profissional dos Egressos. Natal, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In. **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio.** MEC, Programa Salto para o futuro. Boletim 16, set 2006, p. 36-53.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; BARACHO, Maria das Graças (Org.) **Teoria e Prática no PROEJA: vozes que se completam.** Natal: IFRN Editora, 2013

MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. (Orgs.). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente.** Natal: IFRN Editora, 2010.

MOURA, Dante Henrique. O Proeja e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In. **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio.** MEC, Programa Salto para o futuro. Boletim 16, set 2006, p. 61-75.

_____. Algumas considerações críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: impasses, tendências e perspectivas. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2005.

_____. PROJETO Pedagógico Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: CEFET, 2008. (Digitado).

_____. PROJETO Pedagógico Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: CEFET, 2007. (Digitado).

_____. PROJETO Pedagógico Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: CEFET, 2006. (Digitado).

_____. RELATÓRIO do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: Chamada Pública Nº1/2008. Natal: IFRN, 2010. (Digitado).

_____. RELATÓRIO do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação profissional integrada à educação básica na modalidade educação de jovens e adultos - resolução nº 10 de 25 de maio de 2007. Natal: IFRN, 2009. (Digitado).

_____. RELATÓRIO curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos. Natal: CEFET, 2007. (Digitado).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças. (Orgs.). **Formação de educadores para o PROEJA**: intervir para integrar. Natal: CEFET-RN Editora, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p.5-24, jan-abr, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

(Footnotes)

1 Mudança na denominação e abrangência do curso por causa do Decreto nº 5.840/2006.

OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA E O CONCEITO DE PROFESSOR PESQUISADOR

Neura Maria Weber Maron - UFPR

INTRODUÇÃO

A formação do professor pesquisador, embora pressuponha disposição, interesse e atitude individual do professor, não pode reduzir-se a isso: necessita de ações de formação inicial e continuada na modalidade de cursos e programas formais e institucionais, apoiados em políticas públicas permanentes de formação, com garantia de recursos, infraestrutura e tempo. Foi com esse entendimento que a proposta do Curso de Especialização do PROEJA⁶⁸ previu momentos de formação docente, intencionalmente planejados, pois pesquisar constantemente é um desafio que se impõe à profissão docente na Educação Básica e suas modalidades decorrente do pressuposto da pesquisa como princípio pedagógico.

O estudo da construção do conceito de professor pesquisador pelos professores cursistas do Curso de Especialização do PROEJA, aqui apresentado, decorre da concepção do curso que se fundamenta em três pressupostos, sendo que no primeiro deles está explicitada a “necessidade de formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA como docente-pesquisador” (BRASIL, 2006, p. 9). Portanto, formar um professor pesquisador é o perfil desejado para o egresso dessa formação docente.

A pesquisa teve por objetivo verificar como os professores que concluíram os Cursos de Especialização em PROEJA, ofertados no sul do Brasil, avaliam sua aprendizagem em relação ao conceito de professor pesquisador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa,

68 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

que integra uma pesquisa mais ampla⁶⁹, com entrevistas semiestruturadas a dois docentes cursistas especialistas em PROEJA formados em cada uma das cidades/*campi* das três Unidades-Polo de formação do sul do Brasil⁷⁰. Foram realizadas 14 entrevistas no Paraná, 10 entrevistas em Santa Catarina e 14 entrevistas no Rio Grande do Sul.

Este texto parte de algumas reflexões de Paulo Freire sobre a importância da pesquisa para o educador e, em seguida, são apresentadas algumas definições sobre pesquisa como princípio pedagógico presentes em documentos que normatizam a Educação Básica, a Educação Profissional e a formação de professores para a Educação Básica e suas modalidades no Brasil. Na continuidade, são apresentadas reflexões sobre o conceito de professor pesquisador, a partir da revisão de literatura. Finalizamos com uma breve discussão dos dados empíricos sobre a presença do conceito de professor pesquisador entre os docentes cursistas que concluíram esta formação e apresentamos as considerações finais.

PAULO FREIRE E O PROFESSOR PESQUISADOR

A preocupação com a necessidade da introdução da pesquisa na formação docente foi apresentada no Documento Base (BRASIL, 2007), quando este trata das concepções do PROEJA. Neste momento, o documento aponta para a pesquisa como forma de conhecer os sujeitos das turmas nas quais os professores atuarão:

69 MARON, N. M. W.. **Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA: a tectura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil**. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Tecnologia, 2013. (Tese de Doutorado).

70 Foram Unidades-Polo, no Paraná, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em Santa Catarina, o Instituto Federal de Santa Catarina, no Rio Grande do Sul houve a formação de um consórcio de Instituições de Ensino Superior formado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela Universidade Federal de Pelotas, pela Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas – todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2007, p. 35).

Para que isso ocorra, o referido documento propõe que o conteúdo programático de cada eixo do currículo do curso de especialização contemple tanto as dimensões teórico-conceituais quanto os métodos de pesquisa próprios de cada campo da ciência, criando a possibilidade de realização do exercício de investigação.

Segundo Freire (1983), pela pesquisa como ato de conhecimento, os sujeitos educandos alteram a qualidade de seus conhecimentos da realidade concreta, que passam para uma etapa mais elaborada e sistematizada.

Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. (FREIRE, 1983, p. 36).

Para Freire (1983), quando se pretende conhecer uma dada realidade pela pesquisa, faz-se necessário definir o que se entende por realidade concreta. Ou seja, faz-se necessário entender a maneira como os sujeitos de diferentes grupos sociais compreendem a relação com seu mundo, visto ser a realidade concreta uma relação dinâmica e dialética entre subjetividade e objetividade.

O docente precisa conduzir seu trabalho, cujo ponto de partida é uma realidade concreta aparente, mas que vai exigir intervenção e mediação qualificada para que ambos, docente e educandos, consigam perceber como aquela realidade se constituiu historicamente, para então, desse ponto de partida, chegar a um concreto pensamento já fundamentado pelos conhecimentos científicos da teoria, que, por sua vez, retorna a essa realidade com valiosos subsídios para nela intervir.

Freire (1983) adverte que, sem o envolvimento dos sujeitos do conhecimento jovens e adultos no movimento de pesquisar e educar, o que se faz é apenas treinar mão de obra. Essa percepção tem implicações para o PROEJA e para a Educação Profissional.

Treinamento para uma maior rentabilidade da força de trabalho e em cuja prática a tecnologia é vista como neutra ou “a serviço sempre da humanidade”. Não cabe, por isso mesmo, nesta visão, a discussão do processo de trabalho em busca da compreensão crítica do mesmo. Os projetos educativos existem somente para oferecer algumas indicações necessárias para se obter uma maior eficiência na produção. Os trabalhadores devem transformar-se em bons produtores, e o serão tão melhores quanto melhor introjetem as razões do sistema e se tornarem dóceis aos interesses da classe dominante (FREIRE, 1983, p. 36).

Paulo Freire (1996) também diferencia a curiosidade ingênua da curiosidade epistêmica. Para ele, a curiosidade ingênua caracteriza o “saber de pura experiência”, feito, portanto, elaborado no senso comum. Já a curiosidade epistêmica é submeter a curiosidade ao rigor metodológico da pesquisa. Ao respeitar o

saber de senso comum, a consciência crítica deve impulsioná-lo na direção do saber epistêmico. E quando isso acontece, o saber muda de qualidade.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).

O quinto princípio do PROEJA define a pesquisa como princípio fundante da formação do sujeito por compreendê-la “como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos (BRASIL, 2007, p. 38).

Considerar a prática da pesquisa como princípio fundante do sujeito histórico, na educação de adultos, implica ter o educando como sujeito, como presença curiosa e participante de seu próprio desenvolvimento. A pesquisa se impõe na prática pedagógica no momento que o educador e os educandos tomam consciência de seus inacabamentos, de suas incompletudes e da própria provisoriade/historicidade dos conhecimentos. Nesse sentido, Freire (1996) nos diz:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

E numa nota de pé de página logo esclarece:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender *o que há de pesquisador no professor* não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. *Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.* O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29) (grifo no original).

O ser humano, ao tomar consciência de seu inacabamento, se torna insatisfeito, o que faz com que entre num movimento de permanente busca de respostas, mesmo que sempre provisórias, frente aos renovados questionamentos. Ao assumir uma postura de professor pesquisador em sala de aula, na perspectiva da pesquisa como princípio pedagógico, o professor tem a oportunidade de mostrar aos seus educandos que o conhecimento é dinâmico, vivo e que está constantemente sendo construído e reconstruído socialmente, sem desconsiderar, contudo, a bagagem de saberes que esses educandos trazem consigo. Essa descoberta, por parte dos educandos, também permite que desenvolvam o entusiasmo pelos novos conhecimentos e pelas novas descobertas.

A pesquisa, como um princípio pedagógico e prática de se desenvolver a habilidade de elaboração própria com autonomia e argumentação, necessita estar apoiada em dados concretos e em fontes seguras. Para isso, faz-se necessário que o educador, enquanto pesquisador, também contribua para habituar o educando a buscar dados e informações em livros, textos em revistas especializadas e hipertextos em sítios de universidades e nas agências de pesquisa e governamentais. Isso impõe aos órgãos públicos que a escola esteja equipada com biblioteca de acervo amplo e acesso à *internet*.

A PESQUISA NA NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Em seu artigo 17, a Resolução CNE/CEB n.º 1/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), menciona a necessidade da pesquisa na formação inicial e continuada de profissionais para a EJA orientando que essa formação deverá estar apoiada na “investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas” (BRASIL, 2000).

O Parecer CNE/CP n.º 009/2001 (BRASIL, 2001) sobre as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, ao reafirmar que “a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento”, expressa preocupação e faz um alerta sobre a inadequação do tratamento da pesquisa na formação docente por parte das Instituições de Ensino Superior formadoras:

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas (BRASIL, 2001, p. 24).

Neste parecer, o voto da relatora vem acompanhado de uma definição de pesquisa no âmbito do trabalho docente:

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica (BRASIL, 2001, p. 35).

Considera, ainda, necessário que os docentes compreendam os processos de produção de conhecimento usados pelas diferentes ciências e que saibam usar determinados procedimentos de pesquisa tais como: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação, etc. para que esses possam produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Por outro lado, a postura de pesquisador também é considerada essencial na produção de conhecimentos pedagógicos quando o professor investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, cria e recria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.

Dessa forma, o Parecer CNE/CP n.º 009/2001 (BRASIL, 2001), define que

a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de

modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos (BRASIL, 2001, p. 36).

A Resolução CNE/CP n.º 1/2002 (BRASIL, 2002), que institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, coerente com o Parecer CNE/CP n.º 009/2001 (BRASIL, 2001), que o fundamenta, em seu artigo 3º trata dos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico dos docentes da Educação Básica. Em seu inciso III reforça a necessidade de se compreender “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002, p. 62).

O Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 que fundamenta as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio define a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica, portanto, como princípio pedagógico.

Neste sentido, o currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Estes dois princípios: o princípio educativo do *trabalho*, e o princípio pedagógico da *pesquisa*, devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e de organização (BRASIL, 2012 p. 31).

Mais recentemente, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define as DCN para o Ensino Médio, ao definir os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social, também define a

pesquisa como princípio pedagógico, o que significa dizer que, ao encaminhar metodologicamente as aulas, cabe aos professores “estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo (p. 22).

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. [...] A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar idéias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. (BRASIL, 2011, p. 22).

Na medida em que os documentos normativos enfatizam que a metodologia da problematização deve ser utilizada como instrumento de incentivo à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, e à pesquisa, esse entendimento traz em seu bojo o entendimento de que professor também deve desenvolver a capacidade de manter a curiosidade diante da vida, diante de sua profissão, diante das mais variadas formas do conhecimento, sendo capaz de se renovar, capaz de se

recriar, de se desenvolver e de se construir como profissional da educação em permanente formação, portanto, ser um pesquisador.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Embora se argumente que a atividade de investigação deva ser desenvolvida por todo e qualquer profissional, quando se trata de formação docente, está se enfatizando que é necessário que esse profissional em especial deva ser inquiridor, questionador, investigador e saber problematizar criticamente e com autonomia a realidade que a sala de aula apresenta cotidianamente. Entretanto, ainda não se tem um consenso sobre um conceito para essa pesquisa mais livre que os professores fazem.

Lüdke (2001) considera de fundamental importância a pesquisa na formação inicial do professor. Segundo ela,

é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter (LÜDKE, 2001, p. 51).

Portanto, a concepção é de um professor pesquisador que não se sente imobilizado diante das dificuldades e desafios da prática pedagógica diária, mas se põe em busca de encaminhamentos alternativos para os desafios postos, mediante o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, sistemáticas e estruturadas metodologicamente que permitam a investigação da realidade e a produção de mais conhecimentos.

Pesquisar o que se ensina propicia o prazer da descoberta e a importância do saber. A investigação pode levar a novos conhecimentos e fortalecer o ensino. A pesquisa é parte integrante da educação, meio necessário à problematização e à compreensão da prática docente e, consequentemente, à elevação da qualidade do ensino. As pesquisas que auxiliam a análise da prática e reorientam a ação estão conectadas ao cotidiano do professor e podem provocá-lo a um novo tipo de docência. (VEIGA, 2009, p. 65).

Segundo Santos (2001), a ideia que tem sido defendida é a de que:

o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como estratégia para a melhoria do ensino (SANTOS, 2001, p. 16).

Para Demo (2005), a “característica emancipatória da educação, portanto, exige pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos” (DEMO, 2005, p. 8). Assim, tomando a pesquisa como princípio metodológico e pedagógico, o autor aponta que uma das coincidências entre educação e pesquisa é justamente a valorização do questionamento, sendo que na pesquisa o método é o questionamento sistemático crítico e criativo, e que precisa ser internalizado como atitude cotidiana. É uma “concepção integradora que toma a pesquisa como prática de produção de novos conhecimentos, bem como caminho didático e investigativo” (VEIGA, 2009, p. 59).

Demo (2005) desenvolve a ideia da pesquisa como princípio metodológico, ou seja, a maneira de encaminhar o

trabalho pedagógico em sala de aula, bastante próximo da maneira como André (2001) trata da temática segundo ela própria, como discussão do papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente.

Em entrevista publicada no Portal Educacional (CASIMIRO, 2011), ao ser questionado sobre a importância da pesquisa no processo educacional e como ela pode ser incorporada, Pedro Demo esclarece seu entendimento:

Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. Isso tudo tem por trás a ideia da reconstrução, mas também agrega todo o patrimônio de Paulo Freire e da “politicidade”, porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, [...] (CASIMIRO, 2011, *sem paginação*).

A pesquisa, como forma de conhecer, é a mais competente forma também de intervir, pois incorpora necessariamente a prática com a teoria, assumindo marca de política que aparece no processo de formação do sujeito crítico, criativo e inventivo, visto que inclui a percepção emancipatória do sujeito (DEMO, 2005). Para isso o professor precisa ser um pesquisador cotidianamente, tendo a pesquisa como a base da educação escolar (DEMO, 2005, p. 2-6).

No entanto, André (2001) reconhece que a tarefa de ensinar não se confunde com pesquisa e nem a ela se iguala. E embora ensino e pesquisa se articulem em alguns sentidos, em outros se diferenciam muito, e mesmo uma pesquisa voltada para a melhoria da prática docente precisa de condições mínimas para sua realização, no que concorda com Demo (2005).

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, formular hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Portanto, se o que se espera de um professor da educação básica é que ele assuma a tarefa de ensino de maneira competente e responsável, a valorização do papel da pesquisa na formação docente é imperativa. Nesse sentido, para Veiga,

Aprender a pesquisar deve fazer parte do cotidiano da instituição educativa e, principalmente, da sala de aula. É muito difícil imaginar ação educativa que não seja precedida por algum tipo de investigação – e investigação feita com objetivo definido de produzir conhecimento. O pesquisador precisa ser formado, e essa formação só pode vir no bojo de uma prática inserida em determinado contexto social. Aprende-se a pesquisar por meio das situações vividas dentro da sala de aula, o que faz com que o aluno e o professor possam assumir, de forma cada vez mais autônoma, os papéis de protagonista e agente social. O papel do professor pesquisador será o de criar condições para que os alunos aprendam a pesquisar, propondo temáticas vinculadas à formação desses estudantes; o de motivar e instrumentar alunos para que assumam sua experiência educativa como fonte de conhecimento (VEIGA, 2009, p. 64).

É fundamental que o professor pesquisador tenha essa postura de refletir junto com seus educandos para que considerem suas experiências educativas que se dão em diferentes espaços sociais, como fonte de conhecimento, especialmente para os educandos da EJA e da Educação Profissional, em geral, e para os educandos do PROEJA, em particular: estes educandos trazem experiências de vida social e de sua inserção no mundo do trabalho com grande potencialidade para transformar-se em objeto de pesquisa. Isso constitui um desafio fundamental para o docente do PROEJA: criar condições para que essas experiências da realidade concreta dos educandos aflorem e sejam conhecidas e reconhecidas como conhecimento e fonte para pesquisa com novos conhecimentos.

Uma das características importantes do professor como pesquisador é sua curiosidade a respeito dos educandos, da realidade social em que vivem, suas situações e condições de trabalho, ou a falta de trabalho que estes educandos enfrentam diariamente, pois juntos podem fomentar o interesse pelos conhecimentos escolares, nem sempre tão atrativos para os educandos. Nesse processo, a parceria entre os docentes, colegas de profissão, torna-se importante na medida em que a assunção da incompletude de cada um desvela a realidade a todos, de modo que se percebam como sujeitos de um duplo processo: o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, a curiosidade é a impulsionadora em potencial da aprendizagem profissional necessária ao longo da vida, tanto para os docentes quanto para os educandos.

Ensinar a pesquisar significa estimular a criatividade, o espírito investigativo, a curiosidade. A pesquisa é uma atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo. Ensinar a pesquisar é tomar a pesquisa como instrumento de ensino, de aprendizagem e de avaliação. É o ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade (VEIGA, 2009, p. 58).

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), citados por Garcia (2009, p. 17-18), considerando o processo e o papel dos

professores na pesquisa e na produção do conhecimento para ensinar, esses autores fazem referência a três diferentes tipos de conhecimentos necessários aos docentes: conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento *da* prática.

O conhecimento para a prática inclui conteúdos, teorias educativas e pedagógicas, estratégias instrucionais, o conhecimento formal para ensinar. Inclui um corpo teórico e metodológico que provém da investigação acadêmica e científica e que, por sua vez, organiza as situações práticas de ensino.

O conhecimento na prática se dá pela investigação sobre aprender a ensinar e na procura do conhecimento na ação. Esse conhecimento é construído a partir de encaminhamentos que o professor precisa fazer diante de situações imprevisíveis que administra cotidianamente e que constitui em experiência da prática.

O conhecimento *da* prática se dá pela investigação qualitativa quando o professor é um professor pesquisador que assume uma postura de constante indagação diante das situações problemas que surgem na vida da comunidade escolar.

O CONCEITO DE PROFESSOR PESQUISADOR ENTRE OS CURSISTAS

Ao definir a pesquisa como modo de produzir conhecimento, está-se indicando um caminho pedagógico para a formação dos educandos, sendo este um princípio pedagógico. Partindo desse entendimento, o documento que orienta a elaboração dos projetos de Curso de Especialização do PROEJA, apresenta a definição do perfil desejado para o egresso especialista em PROEJA: um professor pesquisador.

As falas dos entrevistados sobre o que estes entendem por professor pesquisador, a partir da formação do curso de especialização, trazem definições relativas à dinâmica diária das atividades da prática de ensino e aprendizagem. São questões relevantes no sentido de possibilitar aos docentes renovar e atualizar seus conhecimentos e conteúdos educativos, pois incidem diretamente em sua prática docente de sala de aula. Fazem-se presentes também definições que dizem respeito ao

bom relacionamento dos docentes com seus educandos, além de serem significativas as definições relacionadas aos temas da formação continuada para a docência.

A seguir, estão organizadas algumas destas definições num quadro, conforme as seguintes categorias: definições relativas à prática docente; definições relativas ao relacionamento docente/educando; e definições relativas à formação continuada.

Quadro 1 – Definições de Professor Pesquisador

Definições relativas	Professor pesquisador é aquele que:
Ao relacionamento docente/educando	Investiga (para saber) por que aluno não está vindo e o que não está atraindo o aluno, para então mudar a sua prática (E1/RS). Pesquisa diariamente sobre o perfil, por que o aluno não está mudando, por que ele respondeu desta maneira, o que possibilita um aluno aprender? Foi o material? Foi a forma didática de dar aula? (Entrevistado 1/SC).
	Leva também seus alunos a pesquisar (Entrevistado 7/SC).
À prática docente	Percebe a cada situação uma problemática, que estuda e busca elementos novos para incorporar numa prática, sendo motivado a se reinventar. (Entrevistado 2/RS).
	Sabe aproveitar o seu cotidiano em sala de aula para produzir material, buscar fundamentação e buscar divulgar seu trabalho (Entrevistado 6/RS).
	Ao mesmo tempo em que dá sua aula, gerencia as falhas e as questões positivas. Está atento a tudo e procurando subsídios pra ir em frente naquela atividade (Entrevistado 13/RS).
	Não somente está indo pra sala de aula repassar um conteúdo, mas a cada aula está analisando e levantando dados que contribuam para que aquela educação seja realmente reveladora (Entrevistado 2/SC).
	Teoriza sobre o seu fazer, analisa a sua prática, percebe as contradições, percebe os avanços, é propositivo tanto em metodologia em sala de aula quanto no processo de ensino aprendizagem da escola como um todo. [...] Pra mim a pesquisa só tem sentido se for melhorar o fazer, diferenciar a prática, diferenciar a vida (Entrevistado 4/SC).
	Vai além de pesquisar para o seu conhecimento, ele vai melhorar a sua prática, ele vai buscar o novo, vai inovar dentro da sala de aula (Entrevistado 3/PR).

À formação continuada	Não está contente com aquilo que ele recebeu na licenciatura ou não na licenciatura. Se ele não sabe a resposta, ele vai pesquisar nem que seja nesse momento de formação com seus colegas. Mobilizar-se para tentar resolver um problema é ser um professor pesquisador (Entrevistado 8/RS).
	Segue na busca de informações relativas ao seu trabalho (Entrevistado 11/RS).
	Busca respostas não só do ponto de vista teórico, mas respostas também práticas para as suas atividades (Entrevistado 7/RS).
	Concebe que o ensino e a pesquisa não estão separados. Então a cada aula que você está preparando ou em cada iniciativa que você tem que trabalhar com o colega, em conjunto, você tá pesquisando e está buscando, está refletindo (Entrevistado 3/SC).
	Vai atrás, que busca, que está sempre se aperfeiçoando e buscando as novidades (Entrevistado 8/SC).
	Vai buscar novos conhecimentos, vai buscar novos métodos (Entrevistado 9/SC).
	Está constantemente pesquisando a sua área de estudo e indo atrás de novos conteúdos para os alunos (Entrevistado 9/PR).
	Investiga teórica e concretamente, e com isso qualifica o seu trabalho docente (Entrevistado 11/PR).
	Está aberto a aprender e não tem aquela vergonha de dizer: “nossa, eu não sei isso, eu vou ver e depois a gente discute” (Entrevistado 1/PR).
Não “cruza os braços”, [...] mas está sempre querendo se atualizar, vendo se tem alguma coisa mais atualizada, alguns artigos novos que estão sendo lançados para ler e ampliar mais o seu conhecimento e estar em dia com o que está acontecendo no mundo, o que está acontecendo na tua realidade (Entrevistado 5/PR).	

Fonte: Elaboração própria

Segundo as definições presentes no quadro acima, os docentes especialistas em PROEJA definem o professor pesquisador como aquele que está atento, estuda, investiga, levanta dados, analisa, busca informações, busca novos conhecimentos, busca respostas teóricas e práticas, resolve problemas, gerencia as falhas, percebe as contradições, teoriza sobre o seu fazer, analisa a sua prática, percebe os avanços, busca novos conhecimentos, **é propositivo**, busca novos métodos, produz conhecimentos, melhora a sua prática, está sempre se aperfeiçoando, é aberto a aprender, é propositivo, concebe que tanto o ensino quanto pesquisa não estão separados e também leva seus alunos a pesquisar.

No entanto, a definição de um perfil tão genérico não permite afirmar que o curso de especialização do PROEJA efetivamente construiu um conceito de professor pesquisador.

No momento em que o professor se coloca como pesquisador, quer dizer, levanto um tema em sala de aula e que eu não tenha tantos subsídios o quanto gostaria, no momento de se colocar como um pesquisador da informação, demonstro que o aluno deve ser também. Então pra próxima aula eu trago mais elementos sobre esse tema de interesse. O aluno vai se sentir desafiado a fazer também. No momento que ele tiver uma curiosidade, uma necessidade de pesquisar mais sobre determinado assunto, ele vai estar na mesma condição do professor. Quer dizer, o professor não sabe tudo, e eu também não sei tudo. Então nós pesquisamos, e a gente vai compartilhar as informações. Eu acho que na EJA ou em qualquer modalidade de ensino, acho que é uma postura que todo o educador tem que ter (E3/RS).

Quando o educando também é levado a pesquisar aquilo que está aprendendo e aquilo que o professor está ensinando, está-se utilizando da pesquisa como alternativa metodológica e como estratégia de ensino (VEIGA, 2009). Assim, o educando tem a possibilidade de, junto com o professor, questionar, rever

e revisitar conhecimentos com novos elementos que permitam diferentes olhares, novas reflexões e mais ricas sistematizações do que foi aprendido.

Significa transformar a produção e a aquisição de conhecimento numa verdadeira fonte de pesquisa. Pesquisar o que se aprende não apenas para constatar, mas para mergulhar no ato de aprender, captar o seu processo e as estratégias individuais de aprendizagem, nos relacionamentos e interações (VEIGA, 2009, p. 66).

Nas definições relativas à prática docente, os entrevistados percebem que a “atuação prática possui uma dimensão investigativa” (BRASIL, 2001), mobilizam conhecimentos diante das dificuldades e desafios da prática pedagógica diária, para que sua ação docente tenha mais significado. Buscam, assim, compreender o processo de construção do conhecimento, fortalecendo o ensino e a aprendizagem.

Ao afirmar que professor pesquisador é aquele que “teoriza sobre o seu fazer, analisa a sua prática, percebe as contradições, percebe os avanços, é propositivo tanto em metodologia em sala de aula quanto no processo de ensino-aprendizagem da escola como um todo” (E4/SC), este docente cursista demonstra ter clareza de que esta pesquisa a que se refere é uma estratégia voltada para a melhoria da qualidade de sua própria atuação docente (SANTOS, 2001).

Nas definições relativas à formação continuada, os docentes cursistas revelaram perceber a dimensão formativa da pesquisa ao assumirem uma atitude investigativa na cotidianidade de sala de aula, numa perspectiva praxica, quando manifestam seu entendimento de que professor pesquisador é aquele que: “mobiliza-se para tentar resolver um problema” (E8/RS); “busca respostas não só do ponto de vista teórico, mas respostas também práticas para as suas atividades” (E7/RS); “concebe que o ensino e pesquisa não estão separados” (E3/SC); “vai buscar novos conhecimentos, vai buscar novos métodos” (E9/SC); “está constantemente pesquisando a sua área de estudo” (E9/PR); e “investiga teórica e concretamente, e com isso qualifica o seu trabalho docente” (E11/PR).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o perfil desejado do egresso, o professor pesquisador, as evidências empíricas não permitem afirmar que essa formação do Curso de Especialização do PROEJA construiu a definição de um conceito de professor pesquisador junto aos cursistas e tampouco promoveu o aprofundamento teórico suficiente para que os docentes chegassem a compreender os processos de produção de conhecimento usados pelas diferentes ciências e, a partir disso, fazer a transposição didática desses conhecimentos em saber escolar. Também pouco contribuiu em proporcionar conhecimentos e ferramentas pedagógicas que os auxiliassem a fazer junto com os educandos a passagem de um estado de conhecimento do senso comum para o conhecimento científico sob o rigor da metodologia científica.

A percepção da necessidade da pesquisa na cotidianidade do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, percebida pelos cursistas, pela análise da categoria parte-totalidade, é apenas uma visão de parte e não de totalidade. Portanto, conclui-se que a estrutura do Curso de Especialização do PROEJA pouco contribuiu para uma compreensão mais consistente a respeito da pesquisa como fundamento da formação dos sujeitos do PROEJA e como princípio pedagógico, aspectos que não foram citados nem percebidos nas entrevistas realizadas.

Deste modo, essa formação possibilitou apenas uma compreensão parcial e inicial do conceito de professor pesquisador, uma contradição percebida a partir da análise aqui tecida. Os depoimentos abordam mais as práticas procedimentais do que propriamente a compreensão do processo de produção de conhecimento a partir das relações teoria-prática e parte-totalidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. **Parecer n.º CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Diário Oficial da União de 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1/2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Diário Oficial da União de 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

_____. Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA. **Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional de Tecnológica, 2006. (mimeo)

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. **Documento Base.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional de Tecnológica, 2007.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 das** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Diário Oficial da União de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2012** das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, Diário Oficial da União de 4/9/2012, Seção 1, Pág. 98.

CASIMIRO, Vito. **Entrevista Pedro Demo:** “A criança é um grande pesquisador”. Portal Educacional. Disponível em:

<<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0035.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos. Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.



O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou, em 1985, suas atividades editoriais. Nesse período, essas atividades limitavam-se a publicações de revistas científicas (inicialmente, a revista ETFRN que, em 1999, tornou-se a revista Holos).

Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa, atual Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação, que fundou, em 2005, a Editora do IFRN. A Editora nasceu do anseio dos pesquisadores da Instituição que necessitavam de um espaço mais amplo para divulgar suas pesquisas à comunidade em geral.

Com financiamento próprio ou captado junto a projetos apresentados pelos núcleos de pesquisa, seu objetivo é publicar livros das mais diversas áreas de atuação institucional, bem como títulos de outras instituições de comprovada relevância para o desenvolvimento da ciência e da cultura universal, buscando, sempre, consolidar uma política editorial cuja prioridade é a qualidade.





Dante Henrique Moura é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 1986. Graduado em Engenharia Elétrica (UFRN - 1986); doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri (2003). É professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN desde 2010 e a partir de 2013 é professor e coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Pesquisador dos campos Trabalho e Educação e Políticas Educacionais com ênfase nas questões relacionadas com o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é membro do Comitê Científico da Anped, como representante do GT09 (Trabalho e Educação), e coordenador do Forpred Nordeste. Orientador de mestrado e doutorado.

Esta coletânea é resultante do trabalho de pesquisadores cuja produção estabelece forte diálogo com a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos e suas interfaces com a Educação Básica. A obra está dividida em duas partes. A primeira denomina-se Desafios e dilemas teórico-metodológicos na pesquisa em educação, cujos capítulos foram produzidos a partir de pesquisas que têm como objeto de estudo os aspectos teóricos e metodológicos inerentes ao processo de produção do conhecimento na educação em geral e, particularmente, na educação profissional. A segunda intitula-se Políticas públicas e sua materialização no campo da educação profissional. Nessa parte, os textos se aglutinam em torno da análise e da implementação das políticas públicas do campo da Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, em diálogo com a Educação Básica, e considerando as práticas pedagógicas envolvidas nesses processos.



ISBN 978-85-8333-192-6



9 788583 331926 >

