



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O PROEJA NO COLÉGIO PEDRO II:
FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO**

BRUNO MIRANDA NEVES

Sob a Orientação da:
Prof.^a Dr.^a Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do Grau de **Mestre em Educação** ao Curso de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais.

**Seropédica, RJ
Março de 2013**

UFRRJ / Biblioteca do Instituto Multidisciplinar / Divisão de Processamentos Técnicos

374.9

M672p

T

Neves, Bruno Miranda, 1982

O PROEJA no Colégio Pedro II : formação e qualificação docente em questão / Bruno Miranda Neves. – 2013.
116 f. : il.

Orientadora: Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 99-106.

1. Educação de adultos – Teses. 2. Professores de ensino supletivo – Formação - Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4. Ensino supletivo - Teses. 5. Colégio Pedro II - Teses. I. Ramos, Lilian Maria Paes de Carvalho, 1948-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEduc - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

BRUNO MIRANDA NEVES

"O PROEJA no Colégio Pedro II: Formação e qualificação docente em questão"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em defesa pública em 08/03/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos (orientadora)
UFRRJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
UERJ

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Sales
UFRRJ

Seropédica - RJ
Março de 2013.

A Deus, a Marcela e a Malu.

Fé, amor e esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela minha família. É uma felicidade enorme poder compartilhar este momento ao lado de minha esposa Marcela Reis e filha Maria Luísa. O amor segue sendo pra mim a medida e o objetivo que deve ser perseguido. É no carinho, no incentivo e na aceitação da ausência que percebemos o quanto nossa felicidade é parte primordial do contentamento de quem nos ama.

A Izadir e Ivan Paulo, meus “pais” por assunção pelos ensinamentos e pela proteção fraternal. Foram eles que me ensinaram que ser livre é poder dizer não. Aos meus sogros, Ely e Lucília, que vem somando nesta tarefa e ajudando na criação de minha filha. A minha mãe e padrasto - Regina e José; aos meus irmãos – Luiz e Janaína, cunhados – Márcio, Márcia, Cristiane e Alexandre; a concunhada – Monique; primos, compadres e afilhados. Aos meus sobrinhos Maria Fernanda e Raul: muito obrigado!!!

À professora Lilian Ramos que aceitou assumir a orientação de um trabalho em curso com generosidade, coragem, competência e compromisso com a educação pública. Ao professor Gaudêncio Frigotto agradeço mais que as participações nas bancas, lhe devo também toda a acolhida, orientações e amizade indispensáveis nesta e em outras etapas da minha vida.

Às professoras Sandra Sales, Jane Paiva e Gilcilene Barão por aceitarem examinar este trabalho com dedicação e paciência, contribuindo enormemente com o meu amadurecimento profissional.

Agradeço ao professor José Souza e extensivamente a todos os docentes do PPGEduc e a Mariana pelo corpo técnico e administrativo.

A minha especialíssima turma com a qual pude desfrutar de tantos aprendizados e superações, não poderia eleger um dentre tantos companheiros de mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), pela construção do conhecimento e pelas parcerias. Sou igualmente grato ao Grupo de Pesquisa Identidade Docente e expresso meu carinho e respeito nas pessoas de Ana Lúcia e Luciana Hallak.

Outro grupo de pesquisadores com os quais compartilhei e com o qual aprendi é o “Projetos Integrados” (Grupo These), a quem retribuo através de Marise Ramos, Maria Ciavatta e Zacarias Gama. Neste espaço pude estar ao lado de amigos como Eliude Batista, Jonas Magalhães, Ricardo e Laura Nazaré.

No Colégio Pedro II, muitas mãos se somaram aos meus esforços: Eliana Mira e Professor Gama; Deoclides Braga, Edmar Marques, Luiz Paulo Souza e Marcão; Katia Motta, Eliete Barbosa, William Carvalho, Raimundo Dória, Margareth Souza, Selmo Silva e Alexandre Samis; Layza Ribeiro, Carla Campos, Marcelo Oliveira e Patrícia Gerlane; Alessandra Pio e Denize Rezende.

Muitos e grandes amigos são sempre imprescindíveis, eles estão sempre ao nosso lado, mesmo que distantes geograficamente, um abraço aos queridos: Leandro e família; Desirée Azevedo, Diego Marques e Ciza; Maria Inês e Simone Silva; Esther e Nidia Majerowicz; Crys Cavalcante, Gláucia Almeida e Daniel Lemos; Samuel Estevão; Isis Ferraz, Lorena Neri e Letícia Grativol; Bruno Garcia, Helena e Livia Maia; Mariane Del Carmem, Vivian Souza, Ricardo Ribeiro, Monique e Régis; Jane e família.

Dentre os queridos da Darcílio Ayres, agradeço calorosamente ao Gilson Dias, a Patrícia Cardoso, a Luciana Prado, ao Carlos Pimentel e ao Cícero Sotero, sem os quais este trabalho seria ainda mais árduo – para não dizer impossível. Lá em Nova Iguaçu também há os que lutaram pela regulamentação da licença para estudos (com destaque para Náira Fois e Maíra) e os companheiros de militância, especialmente a Lidiane Lobo. Ao incansável trabalho do Júlio Galdino.

No CAP UERJ: Ana Letícia, Clarisse, Plácido, Simone Lessa, Terezinha Nazar, Cátia Caldas, Márcia Corais, Cátia Regina, Aline Lira, Murilo, Leonor Rosa, Ana Lúcia, Tatiane, Virna Catão, Deborah Luna e Michelle Freire; e mais, Bruno Deusdará, Paulo Jorge e Neyla Al-Cici. Também celebro o momento com nossos diretores Lincoln Silva e Bia Porto. Ampliando para a UERJ meus caros Ronaldo Lauria, Cesinha, Terezinha, Oscar Bessa e Silene Freire.

Sempre bom relembrar da comunidade escolar do CIEP Darcy Ribeiro e dos amigos que fiz por lá.

Aos educadores do PROEJA no Colégio Pedro II que se dispuseram a responder o questionário e permitiram que entendêssemos um pouco melhor as suas realidades.

Aos meus alunos, por tantos ensinamentos legados nos momentos em que se consideram “ignorantes”, pois é nestes episódios que reafirmamos nosso compromisso ético e político com as classes subalternas.

À CAPES pelas cotas da bolsa que contribuíram, com parte, dos muitos custos da realização desta pesquisa. A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRJ.

Resumo: Essa dissertação analisa como os professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Colégio Pedro II (CPII) entendem a adesão ao Programa e como percebem a necessidade de qualificação específica para trabalhar com a integração destas modalidades. Esta tradicional Instituição se dispôs a ministrar cursos na interface de duas modalidades da Educação Básica que, até então, não eram seu foco e sem estar legalmente obrigada a fazê-lo. Considerando que as políticas educacionais só podem ser compreendidas quando situadas no âmbito das relações sociais de produção e reprodução social da vida material, perquirimos os condicionantes postos pela Crise Estrutural do Capital, pela Reestruturação Produtiva e pela Pedagogia Política Renovada do Capital com seus desdobramentos na dinâmica das lutas por mudança no cenário educacional. Assumimos a referência de que diante do antagonismo estrutural, irreformável e incontável do capitalismo (MÉSZÁROS, 2002), a classe detentora do capital tem acionado novos mecanismos de mediação do conflito de classe, para obter o consenso das classes subalternas para o seu projeto de sociabilidade (NEVES, 2005). Os principais aspectos da reestruturação produtiva no Brasil foram analisados a partir do estudo de Alves (2010). Procuramos explicar em que aspectos estes processos demandaram a formação de trabalhadores de novo tipo, e compreender as relações entre o PROEJA e a reforma das políticas públicas de formação e de qualificação profissional engendradas pelo novo e precário mercado de trabalho brasileiro. Partimos da hipótese de que a Pedagogia Política subjacente a este Programa tenta responsabilizar os trabalhadores por sua condição no mercado de trabalho (desemprego, subemprego, precariedade, baixa escolaridade etc.), como se esta condição estivesse dissociada da estrutura econômico-social e fosse consequência do mérito pessoal do trabalhador. Para tanto, nos detivemos nas concepções contemporâneas das modalidades através da leitura do Relatório Delors; da legislação brasileira; das diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE); de dissertações; e, de trabalhos apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Realizamos revisão de literatura sobre a formação e a qualificação dos docentes que atuam neste novo campo de interseção entre EJA e Educação Profissional. Analisamos o perfil do quadro docente que atua no PROEJA do CPII e os seus posicionamentos a respeito da qualificação específica para atuar neste Programa através do estudo dos dados obtidos em documentos oficiais do CPII; das publicações das entidades representativas dos educadores; das respostas ao questionário; das observações nos campi; e, da entrevista com o SINDSCOPE. A expansão dos *campi*, a diversificação dos cursos e a ausência de dados sobre o Programa sugerem que adesão do CPII se deveu a interesses políticos em se equiparar aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O fato de a maioria dos educadores apontar para a necessidade qualificação específica para o trabalho no PROEJA contrasta com o baixo percentual daqueles que participam de espaços formativos sobre o tema.

Palavras-chave: PROEJA; Colégio Pedro II; Formação e Qualificação docente.

Abstract: The present dissertation analyzes the way in which Pedro II's teachers of the National Program for the integration between Professional and Basic Education for young people and adults (PROEJA) understand the adherence to the Program and how they perceive the necessity of specific qualification to work on the integration of these modalities. This traditional institution volunteered to give courses in the interface of two modalities of Basic Education that, until that point in time, were not its focus, and without being legally bounded to do so. Considering that educational policies can only be apprehended if situated in the context of the social relations of production and reproduction of the material life, we investigate the constraints posed by the structural crisis of capital, the Productive Restructuring and the Renewed Political Pedagogy of Capital, as well as by its unfoldments, to the dynamics of the struggles for change in the educational landscape. Our theoretical reference is that, faced with capitalism's structural, irreformable and incontrollable antagonism (MÉSZÁROS, 2002), the class who owns the capital has been triggering new mechanisms of class conflict's mediation in order to obtain the consensus of the subordinate classes to its own sociability project (NEVES, 2005). The main aspects of productive restructuring in Brazil were analyzed with base on the study realized by Alves (2010). We sought to explain in which aspects these processes required the formation of workers of new type, and to comprehend the relationship between the PROEJA and the reform of the public policies of professional formation and qualification engendered by the new and precarious Brazilian labor market. Our starting hypothesis is that the Political Pedagogy behind this Program tries to make workers accountable for their condition in the labor market (unemployment, underemployment, precariousness, few years of formal study, etc), as if this condition were dissociated from the social-economic structure and were a consequence of the worker's personal merit. In order to do so, we focused on the contemporary conceptions of these modalities by reading: the Delors Report; the Brazilian legislation; the guidelines and resolutions of the National Council of Education (CNE); dissertations; and, papers presented in the meetings of the National Association for Research and Post-Graduation in Education (ANPEd). We reviewed the literature on the formation and qualification of the teachers who work in this new field of intersection between young people's and adults' education and professional education. We analyzed the profile of the teaching staff of Pedro II that is in PROEJA and its standpoints regarding the specific qualification to participate in this Program based on the study of: data obtained in CPII's official documents; publications of educator's representative entities; surveys; observations *in locu*; and, an interview with SINDSCOPE. The expansion of the campi, the diversification of courses and the absence of data on the Program suggest that CPII's adherence was due to political interests in being equiparated to the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The fact that the majority of educators points out the need of specific qualification to the work in PROEJA contrasts with the low share of those who participate in formational spaces on the theme.

Key-words: PROEJA; Colégio Pedro II; Formation and Qualification of teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ADCPH	⇒ Associação dos Docentes do Colégio Pedro II
ANPEd	⇒ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	⇒ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	⇒ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQs	⇒ Círculo de controle de qualidade
CDES	⇒ Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEFET	⇒ Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEFET/RJ	⇒ Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CLT	⇒ Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	⇒ Conselho Nacional de Educação
CNTE	⇒ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONFITEA	⇒ Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONIF	⇒ Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONLUTAS	⇒ Coordenação Nacional de Lutas
CONSINDSCOPE	⇒ Congresso Interno do SINDSCOPE
CPII	⇒ Colégio Pedro II
CREJA	⇒ Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos
DAEM	⇒ Diretoria de Ensino Médio do CPII
DCN	⇒ Diretrizes Curriculares Nacionais
DPC	⇒ Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha
EAF	⇒ Escola Agrotécnica Federal
EAFAJT	⇒ Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
ENEM	⇒ Exame Nacional do Ensino Médio
EP	⇒ Educação Profissional
EPT	⇒ Educação Profissional e Tecnológica
FHC	⇒ Fernando Henrique Cardoso

FNDE	⇒ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	⇒ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEP	⇒ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional
FUNDO AEROMARÍTIMO	⇒ Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica
GT	⇒ Grupo de Trabalho
IBC	⇒ Instituto Benjamin Constant
IF	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFET	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPE	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
INCRA	⇒ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INES	⇒ Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	⇒ Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCTI	⇒ Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDA	⇒ Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	⇒ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	⇒ Ministério da Educação
MPOG	⇒ Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MTE	⇒ Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	⇒ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG	⇒ Organização não governamental
ONU	⇒ Organização das Nações Unidas
PAS	⇒ Programa Alfabetização Solidária
PDE	⇒ Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	⇒ Produto Interno Bruto
PLANFOR	⇒ Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ	⇒ Plano Nacional de Qualificação
PPP	⇒ Parceria Público-Privado
PROEJA	⇒ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	⇒ PROEJA Formação Inicial e Continuada
PROEP	⇒ Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	⇒ Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONACAMPO	⇒ Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC	⇒ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	⇒ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONILLO	⇒ Programa Integrado de Extensão Comunitária e Tecnológica da Rede Federal de Educação Profissional - Programa Nilo Peçanha
RFEPECT	⇒ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEB	⇒ Secretaria de Educação Básica do MEC
SEBRAE	⇒ Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas
SECADI	⇒ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMTEC	⇒ Secretaria de Ensino Médio e Técnico do MEC
SENAC	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	⇒ Serviço Social do Comércio
SESI	⇒ Serviço Social da Indústria
SESOP	⇒ Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica do CPM
SEST	⇒ Serviço Social de Transporte
SETEC	⇒ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC
SINASEFE	⇒ Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINDSCOPE	⇒ Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II
SME-RJ	⇒ Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
TQC	⇒ <i>Total Quality Control</i>
UBES	⇒ União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNESCO	⇒ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO:	7
1. INTRODUÇÃO	14
2. PROBLEMATIZANDO O PROEJA NO COLÉGIO PEDRO II	17
2.1 Apresentação do Campo Empírico	18
2.2 Delimitação do Problema	21
2.3 Justificativa	28
2.4 Delimitação do Objeto de Estudo	29
2.5 Objetivos	30
1.6.1 2.5.1 Objetivo Geral	30
1.6.2 2.5.2 Objetivos Específicos	30
2.6 Referencial Teórico e Procedimentos Metodológicos	31
2.6.1 Referencial Teórico	31
2.6.2 Procedimentos Metodológicos	34
3. A PEDAGOGIA POLÍTICA RENOVADA DO CAPITAL	36
3.1 Crise Estrutural do Capital	37
3.2 O Complexo de Reestruturação Produtiva do Toyotismo	43
3.3 A Pedagogia Política Renovada do Capital	47
3.4 Educação: reforma ou alternativa contrahegemônica	51
4. NOVAS DEMANDAS PARA A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR	55
4.1 Reestruturação produtiva no Brasil: da década de 1990 aos nossos dias	55
4.2 Estado e novas feições da luta de classes	59
4.3 A política educacional de Educação Profissional no Governo Lula da Silva....	63
4.4 O PROEJA	73

5. CÓLEGIO PEDRO II: FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS DOCENTES DO PROEJA	78
5.1 Mudanças institucionais.....	80
5.2 O que dizem os estudos sobre a qualificação de educadores para o PROEJA?	83
5.3 Dados sobre as qualificações dos docentes do PROEJA no CPII	85
5.4 Entendimentos dos educadores	87
5.5 As posições das entidades representativas.....	92
5.5.1 SINDSCOPE.....	93
5.5.2 ADCPII	95
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
7. REFERÊNCIAS	99
8. APÊNDICES	I
9. ANEXOS	I

1. INTRODUÇÃO

Quando, em junho de 2005, o Governo Federal assumiu a iniciativa de incorporar as reivindicações de milhões de pessoas que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria, oferecendo um Programa de Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação, muitas expectativas foram geradas nos sujeitos que demandam acesso àquele nível de ensino e veem como positiva a oportunidade de fazê-lo juntamente com a formação profissional.

Associado à própria relevância social que o Programa adquire, minha própria trajetória de vida, de militância e de trabalho na área da educação me impeliram a estudá-lo. Sou professor da EJA no município de Nova Iguaçu, pedagogo no Instituto de Aplicação da UERJ e pesquisador das relações entre Trabalho e Educação. Participei do movimento estudantil secundarista e fui aluno de pré-vestibular popular. Durante a minha graduação na UERJ, atuei no movimento universitário, tendo podido participar do Centro Acadêmico; do Diretório Central dos Estudantes; do Conselho Universitário; e do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A partir destas experiências, pude entender que a educação e a qualificação da força de trabalho são fundamentais para o modo de produção e reprodução social da vida material. No mestrado, mereceu a nossa atenção uma iniciativa governamental que, aproveitando-se da estrutura disponível em uma rede nacional de instituições de ensino, articula uma proposta de formação profissional para novos contingentes de força de trabalho disponível.

Intrigante para nós é o fato de o Colégio Pedro II (CPII), mesmo não estando subordinado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), não tendo experiência com o público jovem e adulto e não tendo a obrigação de ministrar cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), decidir fazê-lo.

Os trabalhos acadêmicos sobre o Programa buscam majoritariamente entender por quais mecanismos a proposta de ensino integrado que o orienta estão sendo assumidos pelas instituições e pelos educadores, bem como seus desdobramentos nas práticas docentes e na organização curricular. A partir desta constatação, fomos impelidos a examinar as qualificações docentes, mais precisamente: como os professores do PROEJA do Colégio Pedro II entendem a adesão ao Programa e como percebem a necessidade de qualificação específica para trabalhar com a EJA integrada à Educação Profissional.

As ações políticas da classe detentora do capital vêm sendo ressignificadas para conformar ética e politicamente as classes subalternas aos novos padrões de produção e reprodução do capital. A crise estrutural do sistema do capital, caracterizada pelo crescimento das contradições entre a produção e seu controle, produção e consumo e produção e circulação de mercadorias, é inerente ao seu metabolismo social (MÉSZÁROS, 2002, p. 11). Esta crise repõe em outros patamares as lutas entre as classes fundamentais e se desenrola no sentido de uma regressão das condições de vida conquistadas ao longo do século XXI.

As ações de educação política que se desenvolvem tanto na sociedade política quanto na sociedade civil têm o intuito de reorganizar o Bloco Histórico para equilibrar as relações entre estrutura e superestrutura, de modo que o controle da e na produção estejam em sintonia com os objetivos de produtividade e de competitividade do novo regime de

produção. Ao nível das políticas educacionais, esta Pedagogia Política vincula a geração de emprego e renda à capacidade empreendedora. Sendo assim, são priorizados programas de formação e de capacitação profissionais de curta duração e sem relação com processos educativos formais.

Na estrutura produtiva, o toyotismo visa novas formas de controle e racionalização da força de trabalho, a partir do que a literatura chama de “reestruturação produtiva”, processo em que as inovações tecnológicas colocadas a serviço do capital excluem um número cada vez maior de pessoas do mercado de trabalho formal e vão desenvolvendo a automação, a invenção de novos produtos, as dispersões e fusões de empresas e a aceleração do tempo de giro das mercadorias. A reestruturação produtiva só é possível numa luta encarniçada contra as relações de trabalho características do regime de produção fordista-keynesiano – fracamente praticado no Brasil.

O Estado de Bem-Estar Social, que nunca chegou a ser adotado de forma plena no Brasil, preconizava a contratualidade social e o poder de barganha das entidades de trabalhadores a partir de parâmetros estabelecidos e assegurados pela sociedade política. Enquanto as políticas de recomposição das bases de acumulação do capital (reestruturação produtiva e contrarreformas neoliberais) têm como marcas a combinação de três processos: desestabilização dos trabalhadores estáveis; instalação da precariedade do emprego mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização etc.; e aumento crescente dos sobrantes (FRIGOTTO *apud* NEVES, 2010, p. 119-120).

Para operar a nova base técnica e científica, são necessárias novas qualificações que articulem habilidades cognitivas e habilidades comportamentais com novos conhecimentos teóricos e práticos; capacidade de abstração, decisão e comunicação, e qualidades relativas à responsabilidade, à atenção e ao interesse pelo trabalho. O *novo complexo ideológico* é estruturante para a definição das novas qualificações, e desdobra-se nas tarefas e políticas educacionais. Este complexo ideológico tem como eixos os conceitos de empregabilidade e de competência. A empregabilidade tenta legitimar a produção destrutiva pela responsabilização do indivíduo por tornar-se empregável, adquirindo um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho cada vez mais restrito no bojo da “produção enxuta” e da exacerbação do controle e da manipulação do elemento subjetivo do trabalho (ALVES, 2008, p. 9-11).

De acordo com Souza (2011, p. 29),

ao passo que a base científica e tecnológica do trabalho e da vida urbano-industrial avança, as classes em disputa pela direção da sociedade têm sido obrigadas a valorizar, cada vez mais, a adesão voluntária das massas aos seus projetos políticos em detrimento da submissão imposta pela coerção.

A meta da coesão social é parte de uma estratégia que precisa, ao mesmo tempo, destruir os mecanismos de mediação do conflito de classe típicos do padrão de acumulação fordista com regulação *keynesiana* e criar as condições para que se desenvolvam em sintonia com um padrão de acumulação flexível regulado pelos pressupostos neoliberais, mediados pela Terceira Via.

No Brasil promoveu-se uma espécie de “repolitização da política” desde a década de 1990, para assegurar a adesão ao projeto neoliberal de sociabilidade, tomando por base a conciliação de classes, em nome de um mundo sem conflitos, no qual os interesses da coletividade devem ser resolvidos sem mudanças estruturais (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 34-35). Ao Estado reformado caberia a redução das desigualdades e a “inclusão social”, às empresas o investimento produtivo potencializador do desenvolvimento

econômico-social. Enquanto as execuções das políticas sociais ficariam a cargo do Terceiro Setor, pois este, ao que se supunha, reuniria eficiência, competência e transparência.

Nesse quadro geral, buscamos situar a implantação de um programa voltado para a qualificação profissional de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização regular na idade apropriada. Trata-se do PROEJA, adotado numa das instituições mais tradicionais do país no campo da formação de nível médio, o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Interessava levantar quais foram os motivos declarados ou subjacentes que levaram a direção do colégio a adotar o PROEJA; se houve algum tipo de preparação do corpo docente para o Programa; e qual foi a reação dos professores diante desta decisão e da subsequente realização do Programa. Para atingir esses objetivos, realizamos uma pesquisa de campo na instituição, cujos resultados são aqui apresentados.

O trabalho estruturou-se da seguinte forma: no primeiro capítulo, descrevemos o percurso da pesquisa, problematizando as razões de o PROEJA ser oferecido na Instituição e o conjunto de questões que envolvem as políticas públicas de qualificação da força de trabalho.

No segundo capítulo, expomos o resultado da revisão de literatura sobre a Pedagogia Política Renovada do Capital (ou Nova Pedagogia da Hegemonia), enquanto manifestação política e ideológica da crise estrutural do capital e da reestruturação produtiva, ressaltando que, ainda que esta Pedagogia Política seja hegemônica, há embates em torno de uma alternativa contra-hegemônica.

No terceiro capítulo, enfocamos as relações das políticas de educação profissional no Governo Lula da Silva com as novas demandas para a qualificação do trabalhador. Levamos em consideração as características da reestruturação produtiva brasileira e as mudanças nas interações entre as classes sociais e o Estado.

O quarto capítulo foi dedicado a perquirir os sentidos atribuídos pelo corpo docente do CPII que atua no PROEJA sobre a necessidade (ou não) de formação e de qualificação específicas para o trabalho neste Programa.

A conclusão apresenta incongruências importantes nas respostas dadas pelos educadores quanto às suas necessidades de formação, de capacitação e de qualificação e as condições institucionais para tanto.

2. PROBLEMATIZANDO O PROEJA NO COLÉGIO PEDRO II

Sistematizamos uma investigação sobre as necessidades de qualificação do corpo docente do Colégio Pedro II (CPII) que atua nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Considerando que a Instituição se dispôs a ministrar cursos na interface de duas modalidades da Educação Básica para as quais ainda não possuía experiência, intrigou-nos quais teriam sido as motivações para fazê-lo. Também nos chamou a atenção a oferta destes cursos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), doravante denominada Rede Federal, por indicar uma preocupação do governo para com o público que demanda acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à Educação Profissional. Em nosso ponto de vista, esta iniciativa tomaria parte das ações da burguesia e do Estado para formar a força de trabalho para as novas condições de produção e conformar as classes subalternas às novas feições da sociabilidade do capital.

O PROEJA foi instituído pelo Decreto n.º 5.478/2005 (BRASIL, 2005) e, um ano depois, foi alterado pelo Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006). Este último Decreto possibilitou a oferta de cursos deste Programa não só pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), mas também pelos sistemas públicos estaduais e municipais, pelo Colégio Pedro II e pelo “Sistema S”¹. A ação educativa no âmbito do PROEJA pode ocorrer na forma de formação inicial e continuada ou como habilitação técnica. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio têm carga horária mínima de 1.400 horas, das quais, no mínimo, 1.200 serão destinadas à formação geral e 200 à formação profissional. Sendo que a carga horária mínima da formação específica deve atender àquela estabelecida para a respectiva habilitação (BRASIL, 2006, Art. 3º).

Na época, a instituição estava submetida formalmente à Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, enquanto a maioria das demais instituições da Rede Federal estava sob a coordenação da SETEC. De outra parte, o *Documento Base* faz referência às características desejadas dos servidores envolvidos no Programa, mormente, a sensibilidade em relação ao público alvo e a compreensão das especificidades da EJA (BRASIL, 2007, p. 43).

São relevantes alguns indícios sobre a falta de formação e experiência específicas do corpo técnico-pedagógico, a existência (ou não) de um projeto pedagógico prévio para realização do PROEJA, a oposição de parte da comunidade escolar e os interesses políticos que levaram a Direção do Colégio a aderir ao Programa (OLIVEIRA, M., 2006). Isso aguçou nosso interesse em prosseguir na investigação.

¹ Financiado com recursos de contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas definidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 149), o Sistema S é composto por onze entidades, em sua maior parte de direito privado: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC), Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE), Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica (Fundo Aeroviário), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). Este conjunto tem como objetivos aumentar a qualificação profissional e melhorar o bem estar do trabalhador.

2.1 Apresentação do Campo Empírico

Criado em 1837, o CPEI é constituído atualmente por 14 *campi* localizados em diferentes regiões da capital fluminense, em Niterói e em Duque de Caxias; conta com 12.813 estudantes matriculados em cursos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio (formação geral, Ensino Médio integrado e PROEJA), do Programa Nilo Peçanha (PRONIL), do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), do Programa de Residência Docente e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (CPEI, 2009; CPEI, 2012; PORTAL CPEI *online*).

A Instituição possui os seguintes *campi* na capital: Centro; Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II. Durante os mandatos presidenciais de Lula da Silva (2003-2010), o CPEI ampliou a sua participação no cenário educacional fluminense ao implantar unidades escolares (atualmente denominados *campi*) em Realengo (I e II), na Zona Oeste carioca (2004) e nas cidades de Niterói (2006) e de Duque de Caxias (2008). Os *campi* I ministram os anos iniciais do Ensino Fundamental; os *campi* II atendem do sexto ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio; com exceção do *campus* São Cristóvão II que tem turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio sob responsabilidade do *campus* Escolar São Cristóvão III naquele Complexo.



Figura 01: Fachada do *Campus* Centro



Figura 02: Fachada do *Campus* Engenho Novo II



Figura 03: Fachada do *Campus* Realengo II

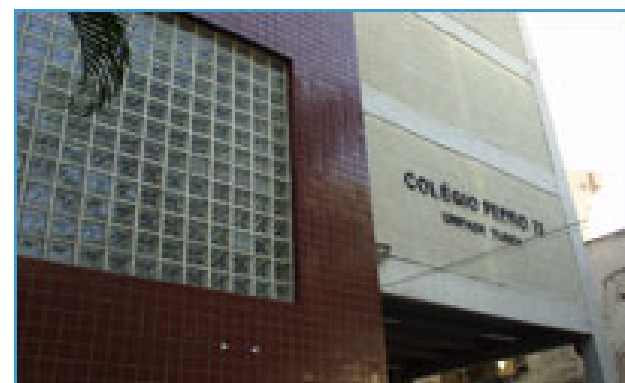


Figura 04: Fachada do *Campus* Tijuca II

O quantitativo de pessoas que trabalham e são atendidas pela instituição², os níveis de qualificação dos servidores, a presença em diferentes partes da Região Metropolitana do Rio

² Conforme Galvão (2009, p. 16), é provável que seja a maior escola pública do Brasil em número de estudantes matriculados na Educação Básica.

de Janeiro e a antiguidade são elementos que ajudam o CPII a assumir notoriedade para parte da população fluminense, povoando as aspirações educacionais das classes populares.

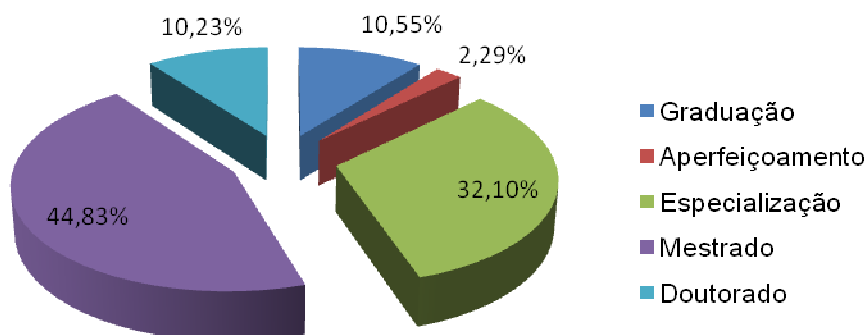
Tabela 01: N.º de servidores do Colégio Pedro II – 2012.

Categoria	N.º
Docentes efetivos	928
Docentes Contratados	251
Técnicos Administrativos Efetivos	752
Técnicos Administrativos Contratados	392
Total de Servidores	2.323

Elaboração própria (DGP/CPII, 2012, *texto em HTML*; CPII, 2012).

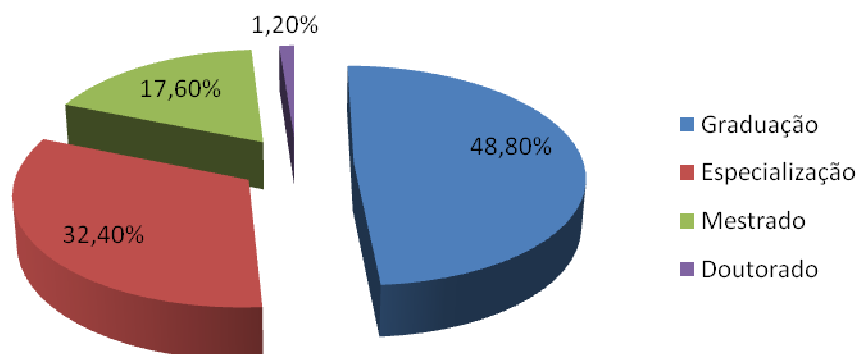
Chama a atenção o grande número de docentes substitutos. A instituição atribui o aumento gradativo destes à criação de “novas unidades escolares, à abertura de novas turmas e cursos, à diversificação” de atividades e à não autorização de concursos públicos. A distribuição dos professores temporários, que corresponde a 27,04% da força de trabalho docente, é desigual, sendo maior nas novas unidades, chegando a mais de 37% em Duque de Caxias, a 37,50% em Realengo I, a 31,94% em Realengo II e a 17,89% em Niterói (CPII, 2012a, p. 77-79). Nos gráficos a seguir podemos visualizar os percentuais de titulação dos servidores do CPII (DGP/CPII, 2012, *texto em html*):

GRÁFICO 01: PERCENTUAL DE DOCENTES EFETIVOS POR TITULAÇÃO 2012.



Fonte: DGP/CPII

GRÁFICO 02: PERCENTUAL DE DOCENTES CONTRATADOS POR TITULAÇÃO 2012.

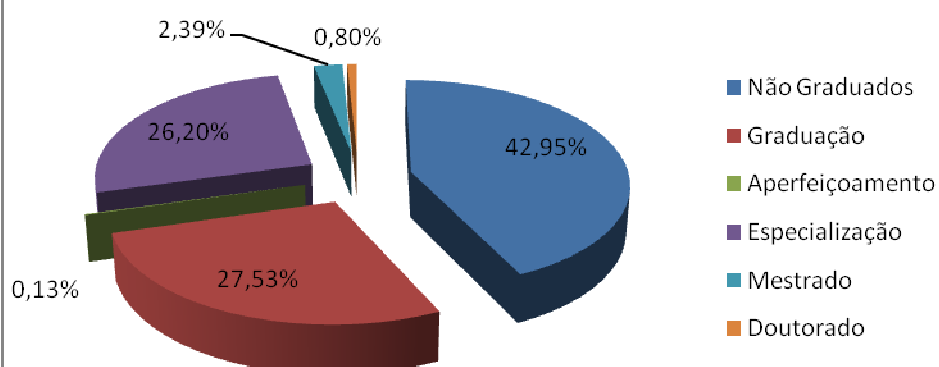


Fonte: DGP/CPII

Analisando os Gráficos 01 e 02, fica patente o fato de os professores substitutos apresentarem qualificação profissional inferior à dos professores efetivos: dentre os efetivos, o percentual de mestres alcança 45%, já dentre os contratados 18%; 10% dos docentes efetivos têm doutorado, e apenas 1% dos contratados alcançaram este título. Sem contar que isto pode estar entrelaçado ao aumento da precariedade na profissão docente, vindo a redundar numa maior rotatividade dos profissionais com este vínculo³.

No gráfico 03, observamos que a qualificação dos servidores técnicos e administrativos é bem inferior ao do corpo docente, o que pode transparecer a ausência de estímulo, de valorização e de ações dirigidas à capacitação e à qualificação destes profissionais. Ressaltamos que, dentre os servidores não docentes, há uma grande variedade de cargos e que apenas parte deles é destinada a profissionais de nível superior, ainda assim, o percentual de mestres e doutores é de 3,20%.

GRÁFICO 03: PERCENTUAL DE TÉCNICOS E ADMINISTRATIVOS EFETIVOS POR TITULAÇÃO 2012.



Fonte: DGP/CPII

³ A própria Administração do CPII assume que a sua lotação se dá nas novas unidades, para atender as políticas de expansão e de diversificação, como visto anteriormente (CPII, 2012).

Para a realização de serviços de limpeza, higiene e vigilância ostensiva foram contratadas 201 pessoas no ano 2012 (CPIL, 2012, p. 89). Também há contratação de 191 funcionários para apoio administrativo, técnico e operacional; manutenção e conservação de bens imóveis e serviços de copa e cozinha (CPIL, 2012, p. 90). Durante os quatro trimestres de 2011, 570 pessoas realizaram estágios nos níveis médio e superior na instituição (CPIL, 2012, p. 87).

Para termos dimensão da comunidade acadêmica, a soma dos servidores (efetivos e contratados) com o número de alunos e de estagiários, aproxima-se dos 16.000 integrantes, isto sem contar os responsáveis pelos estudantes. O CPIL já gozava de reconhecimento pelos quase dois séculos de história de atuação na formação geral e assumiu grande desafio ao optar por oferecer a EJA integrada à Educação Profissional (EP), considerando-se sua tradição de longa data na formação geral de nível médio. Há quem afirme que a Instituição “é percebida como *lôcus* de produção de *elites escolares* na perspectiva do imaginário social”, ou seja, possui uma boa imagem construída pelas aprovações nos vestibulares, colocações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), candidatos às vagas oferecidas etc. (GALVÃO, 2009, p. 16, *grifos da autora*). Em princípio, não teria motivos endógenos para adotar o PROEJA.

2.2 Delimitação do Problema

A miríade de ações governamentais⁴ e da sociedade civil organizada confessa a negação do direito público subjetivo à escolarização de qualidade, testemunhando ainda, por sua própria ineficiência, o caráter excludente de nossa formação social. Ainda assim, há uma pedagogia política subjacente a este conjunto de iniciativas para criar nas classes subalternas condições e disposições para ceder às mudanças de circunstâncias, participando da “nova” cultura cidadã fundadas no individualismo e na competitividade (SOUZA, 2011, p. 21-26).

No desenvolvimento do PROEJA, houve uma indução da oferta nos Institutos Federais, bem como indicações da necessidade de formação continuada para o corpo docente atuar na fronteira da EJA com a Educação Profissional e também para “formação de formadores”, para favorecer a construção de referências e a sistematização de concepções e práticas pedagógicas, políticas e metodológicas próprias (BRASIL, 2007, p.60-61). Segundo Moura (2006a, p. 76-93), a problemática da qualificação docente deve considerar três eixos fundamentais: conhecimentos específicos de uma área profissional; aspectos didático-político-pedagógicos; e integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica (MOURA, 2006a, p. 85).

Estudos sobre o Programa se configuram como instigantes por diversas razões, dentre as quais destacamos: a obrigatoriedade de oferta na Rede Federal e a integração curricular entre Educação Profissional e EJA.

Durante a delimitação do nosso foco de estudo, analisamos algumas pesquisas de pós-graduação *strictu sensu* que tiveram o PROEJA como objeto de estudo, sob diferentes aspectos. Seleccionamos oito dissertações que permitiram uma primeira aproximação sobre as condições efetivas de desenvolvimento do PROEJA. Encontramos nos trabalhos científicos selecionados muitas críticas à forma como a proposta curricular do PROEJA tem sido apropriada pelos Institutos Federais, tradicionalmente caracterizados pela ‘excelência’ no ensino de nível médio apontando para uma resistência à proposta. A problemática da

⁴ Dispersas pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), entre outros.

formação e da qualificação dos educadores deste Programa é citada como um dos problemas, mas não recebeu em nenhum dos estudos uma preocupação central.

Os trabalhos tiveram como principal instrumental teórico os textos de autores que propuseram o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005); a legislação pertinente e o *Documento Base do PROEJA*; além de análises de autores das áreas de Trabalho e Educação, Formação de Professores e EJA.

Verificamos que a necessidade de formação e de qualificação para os educadores do Programa foi mencionada como um desafio para a efetivação da proposta de integração curricular nos cotidianos escolares. A ampliação dos espaços de formação, de capacitação e de qualificação também perpassou o conjunto das dissertações estudadas, uma vez que, elas apontaram para: a) falta de clareza da base conceitual na qual se apoia a integração curricular; b) dificuldades na organização do trabalho coletivo; c) problemas quanto ao engajamento de parte dos professores para lidar com o público da EJA (MAGALHÃES; NEVES, 2012).

Não podemos subestimar o papel ativo dos professores nesse processo. Suas vivências e crenças têm papel importante na ressignificação da proposta, produzindo múltiplas interpretações, que trarão mudanças tanto na prática pedagógica, quanto nas reformulações do programa.

Nesse sentido, a qualificação dos professores para atuarem no PROEJA deve se constituir como um dos principais eixos do programa, pois é possível que nos cursos de licenciatura em pedagogia, a discussão em torno da EJA e do currículo integrado, não venha sendo privilegiada. Com vistas ao enfrentamento deste desafio, foi instituído pelo MEC, ainda em 2006, o Programa de Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de EJA (MEC, 2006).

Reside na formação de professores um importante instrumento para efetivação da proposta integradora do PROEJA, ou seja, romper pelo menos em termos de concepção de Ensino Médio com uma perspectiva dual que cinde a formação básica da formação profissional. Mais do que isso, constitui-se como um espaço de ampliação do debate em torno de uma proposta de educação unitária e politécnica como referência para a educação básica:

[...] o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007, p.13).

O desafio maior que deixam entrever os trabalhos analisados é o de uma formação de professores que consiga, de um lado, “quebrar” as resistências de parte do professorado e, por outro lado, dar maior clareza conceitual e instrumental para aqueles que buscam, na perspectiva da integração, dar respostas às suas inquietações e organicidade e coerência à sua prática docente. Portanto, é de suma importância que não percamos a oportunidade que representa o PROEJA em termos de disseminação da visão de uma educação integrada, mas também é pertinente, como ressaltou Gotardo (2009), que o trabalho como princípio educativo e os pressupostos da integração sejam buscados em toda a educação básica.

A consolidação dessa proposta não depende única e exclusivamente da adesão dos professores, pois estão implicadas aí necessariamente, outras mediações de ordem política e estrutural, entretanto, queremos ressaltar que, malgrado as lacunas e os limites do programa apontados anteriormente, por sua abrangência e aporte de recursos humanos e financeiros, trata-se de uma oportunidade única de formação de novos quadros de professores

comprometidos com a perspectiva anunciada e instrumentalizados teórica e tecnicamente para promover o ensino com uma base unitária e integrada.

Nenhuma das pesquisas sobre o PROEJA se deteve prioritariamente nos seus condicionantes políticos e econômicos, portanto não esgotaram as relações que o mesmo estabelece com a dinâmica da acumulação capitalista. De outra parte, as instituições pesquisadas possuíam ao menos *know how* com a Educação Profissional, enquanto no CPII esta experiência é recente e não há registro de atividades ligadas à EJA antes de 2006. Vejamos o que informa o Relatório de Gestão do CPII referente ao ano de 2005:

Para 2006, embora o Colégio Pedro II não mais esteja vinculado à SETEC, não sendo, portanto, obrigado a oferecer o Ensino Médio integrado na modalidade de Jovens e Adultos, a Direção-Geral decidiu aderir ao PROEJA, com a abertura de turmas no 3º turno das Unidades Escolares Centro, Engenho Novo II e Realengo, como forma, inclusive, de redimensionar o curso noturno, que, excetuando-se a Unidade Escolar Humaitá II, vem apresentando alto índice de evasão. A previsão é que o trabalho com os alunos tenha início em agosto de 2006, ficando o primeiro semestre destinado ao planejamento das atividades, capacitação de profissionais, elaboração de material para esse curso e seleção de alunos (CPII, 2005, p. 17).

Neste sentido, é pertinente pesquisar junto aos professores daquela Instituição a respeito das necessidades de qualificação docente e de seu posicionamento a respeito do desenvolvimento dos cursos.

Uma primeira aproximação leva-nos a constatar a adesão ao Programa como forma de resolver a questão dos altos índices de evasão no ensino noturno nos *campi* selecionados.

Até a aprovação da Lei n.º 12.667, de 25 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), a instituição estava vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por ser especializada na oferta deste nível de ensino na modalidade regular, embora já estivesse diversificando sua atuação, como consta no relatório anual de prestação de contas do ano 2011:

Embora não integre oficialmente a Rede Federal instituída pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Colégio Pedro II pertence ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e vem aderindo a vários programas propostos pelo MEC para a referida rede (CPII, 2012a, p. 47).

Como terá sido a qualificação dos docentes do CPII para atuar no PROEJA? Entendendo que o CPII tem uma extensa tradição na formação geral de nível médio, no plano empírico a delimitação se situa na análise do entendimento do corpo docente acerca de sua própria qualificação e da pertinência da Instituição desenvolver cursos na fronteira da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, entendemos que as políticas e práticas educacionais só podem ser compreendidas se forem corretamente situadas no âmbito das relações sociais de produção e reprodução social da vida material.

A necessidade de capacitação para os profissionais que trabalham com EJA foi assumida pelo Governo Federal, que ofereceu qualificação para os professores, porque estes “precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público” (BRASIL, 2007 *apud* GAMA; LEITE, 2012, p. 104). Desta maneira, a qualificação docente para o PROEJA foi investigada partindo-se da forma como o Programa é apresentado à sociedade, mediado por uma revisão de literatura, que procurou dar conta de entender suas relações com a crise estrutural do sistema do capital, com a reestruturação produtiva, com a Pedagogia Política Renovada e com as contradições entre manutenção e mudança

educacional. Buscamos situar o PROEJA no contexto das políticas públicas de qualificação profissional da primeira década do século XXI.

Atenta às possibilidades de conflitos engendrados pelas diferentes formas de exclusão, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de sua Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem ressaltado o papel da educação como elemento impeditivo de rupturas dos laços sociais, defendendo o direito à “educação ao longo de toda vida” como uma perspectiva capaz de fortalecer os vínculos sociais e de participação no mundo contemporâneo através da aquisição de competências como “saber, saber-fazer, o saber viver junto e o saber-ser” (DELORS, 1998, p. 107).

Sem perder de vista a influência desse importante organismo na formulação das políticas educacionais dos países membros, observamos que, neste contexto, vêm adquirindo relevância noções como “educação ao longo da vida”, “aprender durante toda a vida”, “atualização de conhecimentos por toda a vida” e de “educação continuada ao longo da vida”, pelas quais aponta-se a necessidade de superar a perspectiva da escolarização, abrangendo saberes construídos no cotidiano e no trabalho. Por esta perspectiva, assume-se que a EJA deve considerar não apenas a alfabetização, mas também qualificar aqueles jovens e adultos pouco escolarizados, dando-lhes condições de interagir com o mundo.

A Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – estabelece que a EJA deva ser “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria” como modalidade da Educação Básica nos níveis fundamental e médio, podendo articular-se com a Educação Profissional (BRASIL, 1996, Art. 37).

O Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), ao regulamentar os artigos da LDB, que tratam da modalidade educação profissional, permitiu a oferta de cursos profissionais de nível básico independente da escolaridade prévia. Estes cursos (oferecidos pela poder público, pela iniciativa privada e pela ‘sociedade civil’) conformaram no país uma “rede paralela de qualificação, dissociada da rede escolar de educação básica”. Esses cursos são caracterizados pela curta duração, fragmentação e atendimento a demandas pontuais (VENTURA, 2008, p. 110).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da EJA (BRASIL, 2000) definiram as funções desta modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora. Sendo assim, procuraremos perceber os avanços e os limites dessas mesmas funções. Quanto à função reparadora, é possível afirmar que a responsabilização dos sistemas de ensino para com as especificidades da modalidade e de seus educandos é um fato positivo, visto que por ela se reconhece a EJA como direito público subjetivo. No que concerne à função equalizadora – baseada na discriminação positiva –, nos parece focar no indivíduo que aprende, responsabilizando-o pelo desenvolvimento de aptidões e pela inserção na sociedade, desconsiderando a desigualdade realmente existente na sociedade, e, portanto, mascarando as relações sociais geradoras de sua situação.

Já a função qualificadora, é tratada como “o próprio sentido da EJA”, tendo a característica de reconhecer a incompletude do sujeito e as possibilidades de atualização dentro e fora da escola (BRASIL, 2000, p. 41). Ora, mas a qualificação refere-se a que tipo de educação? A que tipo de sociedade? A lógica imanente da qualificação pretendida pelas DCNs é a formação profissional (diversificada) para atender as necessidades de empregabilidade no mundo competitivo. Estamos diante da reiteração da dualidade estrutural da educação brasileira, que opõe formação humanística à formação profissional.

O Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004) reintroduziu a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, sem romper com as formas de articulação previstas pelo Decreto n.º 2.208, mas avançando no sentido de possibilitar a articulação entre aquela etapa e as modalidades profissionalizante e EJA.

Mais tarde, a Lei n.º 11.741 de 2008 alterou a LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar a Educação Profissional técnica de nível médio, a Educação de Jovens e Adultos, e a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008).

Importa-nos entender a experiência dos trabalhadores jovens e adultos atendidos pela EJA como elemento diferenciador do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a superação dos preconceitos que rechaçam o saber de experiência feita, ou que mantêm aqueles educandos aprisionados aos saberes adquiridos antes e/ou fora do ambiente escolar, sem propor-lhes uma superação dialética rumo ao conhecimento sistematizado, tendo como base: as relações entre trabalho, ciência e cultura. Isto, como contraponto à “sociabilidade do individualismo, do êxito, da capacidade empreendedora, do mercado como última *ratio*, como signo dos novos tempos” que vem sendo aceita acriticamente (OLIVEIRA, 2007, p. 45).

Alguns dos programas, executados desde 1995, são exemplos de iniciativas que tiveram como foco o combate à precária situação dos trabalhadores jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade (NEVES; REIS; PIMENTEL JUNIOR; 2012).

Nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995–1998 e 1999–2002), foram implementados três programas direcionados à EJA, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Tais programas foram de responsabilidade da Casa Civil da Presidência da República, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária e do Ministério do Trabalho e Emprego, respectivamente. Com isto, notamos um “processo de esvaziamento e “desresponsabilização” do MEC pela condução de ações voltadas para EJA e a dispersão de programas de educação de jovens e adultos em outros órgãos públicos federais” (VENTURA, 2008, p. 124-125).

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006 e 2007–2010), os programas voltados para EJA se tornaram mais evidentes, dentre eles destacam-se o PRONERA, sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que oferece desde a alfabetização à cursos superiores, sendo um dos mais amplos programas de educação do campo. E o PROJOVEM, criado em 2005, destinava-se aos jovens desempregados na faixa etária entre 18 e 24 anos, oferecendo a conclusão do Ensino Fundamental com a iniciação e a qualificação profissional. Os alunos recebem uma bolsa-auxílio no valor de cem reais e em contrapartida realizam ações sociais orientadas. Ventura (2008, p. 147) ressalta que no Documento Base do PROJOVEM fica evidente “a associação entre juventude, pobreza, droga e violência”. Pela importância do combate ao “risco” ou “vulnerabilidade social” participam da coordenação do programa 04 ministérios.

Para dar formação inicial e continuada a jovens de 16 a 24 anos, com renda de até um salário mínimo e meio ou que tenham concluído o Brasil Alfabetizado, o Governo instituiu o Programa Escola de Fábrica. Os estudantes devem estar matriculados na educação básica e participar de cursos com até 600 horas junto às empresas conveniadas.

O PROEJA está inserido na conjuntura da Pedagogia Política Renovada do Capital, que visa conquistar o consenso das classes subalternas em torno de um novo padrão de vida, de produção e de consumo sintonizados com a precariedade do trabalho, com a desregulamentação de direitos e com a individualização da luta pela sobrevivência. Nossa hipótese é a de que este Programa é parte da dinâmica de redimensionamento das políticas

públicas de qualificação, emprego e renda, que atribui aos programas de formação e de qualificação profissional o poder de elevar o nível de emprego da população.

O *Documento Base do PROEJA – Ensino Médio* apresenta como objetivos do Programa a “universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho”, com a pretensão de ampliar a formação humana com vistas à superação do modo de produção capitalista (BRASIL, 2007, p. 12). Ao expor as características do público alvo do PROEJA, fica evidente a preocupação recorrente com setores populacionais que, por sua condição subalterna, podem pôr em risco a ordem estabelecida e aponta que, por meio da formação de cidadãos-profissionais, pretende-se integrá-los social e laboralmente.

O *Documento* sinaliza como objetivo a oferta perene de educação de qualidade, pública e gratuita “visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2007, p. 35), uma vez que reconhece o fato de que para os filhos desta classe têm restado “quando muito, a formação profissional de caráter meramente instrumental” (BRASIL, 2007, p. 27).

Na atualidade, trabalhadores jovens e adultos vêm se mobilizando e alimentando esperanças de inclusão na sociedade. Estas lutas devem-se, em grande medida, ao fato de os jovens oriundos das classes subalternas sentirem de maneira acentuada as mazelas do modo de produção capitalista, tais como: maior número de mortes por causas violentas; maiores níveis de desemprego etc. No campo educacional, notamos que, entre as pessoas de 18 a 24 anos, apenas 40,7% das que têm até 11 anos de estudos estão empregadas, enquanto das que têm mais de 11 anos de estudos apenas 15,2% estão sem emprego (BRASIL, 2010, p. 49). O que confirma a caracterização da EJA como modalidade educacional vinculada à dramática situação dos setores mais pauperizados da classe trabalhadora, conforme afirma Ventura (2008, p. 155-156):

De uma maneira geral, podemos dizer que a EJA tem sido historicamente aquela educação direcionada para a parcela da classe trabalhadora que no interior das relações capitalistas de produção são as mais expropriadas pelo capital dos meios de produção tanto materiais quanto simbólicos.

No Brasil, os governos tentam apresentar como consensual a elevação da escolaridade básica da população, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma política massiva de formação e qualificação profissionais. A realidade demonstra que, no processo de “distribuição desigual e diferenciada de educação [básica]”, o disciplinamento do produtor/consumidor feito na Educação Básica para os trabalhadores que desenvolvem ou desenvolverão o trabalho simples em condições precárias prescinde do “desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente” (KUENZER, 2007, p. 495). Como explica Souza (2011, p. 29),

as políticas públicas de Educação Profissional são uma resposta simultânea às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial. Assim, a Educação Profissional tem respondido, de modo específico, às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo que tem se constituído em um espaço de significativo potencial contra-hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, através da ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora.

Na dialética da luta pelo direito à educação permanente e do atendimento às necessidades de formação da força de trabalho, os interesses do capital estão prevalecendo sobre os do trabalho, mais que isso, as propostas educacionais compatíveis com a acumulação capitalista estão sendo incorporadas acriticamente pelos trabalhadores organizados (SOUZA, 2002, p. 209-213). Temos então processos hegemônicos que interagem com anseios e críticas

quanto à negação de direitos sociais, principalmente, o direito à educação de qualidade e à garantia de emprego. A lógica do investimento em capital humano está sendo revigorada por uma fraseologia qualificante, na qual está embutida a responsabilização do desempregado por sua própria penúria.

No tocante à Educação Profissional, a primeira experiência do CPII teve início em 1986, com a oferta do Curso Profissionalizante em Informática, em nível de 2º grau (termo da época), em duas unidades, com acesso exclusivo para egressos do Ensino Fundamental da própria instituição (OLIVEIRA, M. 2006). Após a regulamentação da Educação Profissional pelo Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997)⁵, a Instituição ministrou o Curso Técnico em Informática, em horário diurno, na Unidade Centro e, em horário noturno, na Unidade Tijuca II. Na época, os educandos eram obrigados a frequentar aulas em turnos distintos, nem sempre consecutivos. Houve dificuldades para a organização pedagógica e para o transporte escolar. Como consequência, experimentou-se evasão de 77,5% no ano de 1999 e questionamentos sobre os sentidos da formação profissional numa instituição com as características do CPII (OLIVEIRA, M., 2006).

Em 2004, sob recomendação da então Secretaria de Ensino Médio e Técnico (SEMTEC) do Ministério da Educação (MEC), o CPII passou a oferecer também o Curso Técnico em Informática, na modalidade subsequente, sendo as vagas distribuídas entre o processo seletivo interno e o concurso público. Como relata Oliveira, M. (2006, p. 4), havia “a concomitância para os candidatos menores de dezessete anos, no primeiro turno, na Unidade Escolar Centro e a subsequência, no terceiro turno, na Unidade Tijuca II, para egressos do Ensino Médio”. Com a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 pelo Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004), passou-se à confecção do projeto pedagógico do novo curso de Ensino Médio Integrado (OLIVEIRA, M., 2006, p. 5).

Num primeiro levantamento sobre o histórico recente do CPII, não identificamos cursos na modalidade EJA - até a implantação do PROEJA, no segundo semestre de 2006. Atualmente são 570 alunos nos cursos noturnos de Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, nos *campi* Centro, Engenho Novo II, Realengo II e Tijuca II; de Técnico em Administração, nos *campi* Centro e Realengo II; e de Técnico em Manutenção Automotiva, exclusivamente no *campus* Tijuca II, em convênio com o CEFET/RJ (PORTAL CPII, 2012, *texto em html*; RODRIGUES, 2012 *texto em HTML*; CPII, 2012).

O conjunto de políticas do Governo Federal aparenta impedir a universalização da oferta de educação de qualidade, por acelerar a expropriação de direitos sociais e econômicos, substituindo conquistas históricas por programas educacionais nos quais a certificação tem sido mais importante que a aprendizagem. As políticas públicas de educação, condicionadas pela crise capitalista tem o intuito de

[...] justificar uma racionalidade mais adequada à atual crise de acumulação do capital: a validade moral da competição, do esforço individual e da rentabilidade dos serviços como critérios de qualidade para a educação. Esse fenômeno tem seguido a tendência mundial, conforme pode ser verificado na bibliografia sobre o tema [...]. Isso decorre da tendência mundial em atribuir à formação profissional o status de parte das políticas públicas de geração de emprego e renda, cujo objetivo é estabilizar os níveis de

⁵ Sob o pretexto de formar e capacitar rapidamente a força de trabalho necessária ao processo produtivo, desvinculou a Educação Profissional da Educação Básica, estimulando a criação de cursos técnicos sem a preocupação com a elevação da escolaridade. Estabelecendo inclusive a independência curricular entre o Ensino Médio a Educação Profissional de nível técnico.

emprego e/ou criar as formas de geração de renda por intermédio de ações específicas, pontuais e direcionadas para o mercado de trabalho (SOUZA, 2011, p. 23).

A focalização das políticas sociais em setores que ameaçam a estabilidade política é consequência da “progressiva diminuição das políticas sociais universais e a disseminação crescente de políticas focalizadas [...]”. A persistência do caráter seletivo do sistema educacional mantém uma parcela significativa da população à margem do processo de escolarização” (VENTURA, 2008, p. 62). A EJA tem atendido jovens e adultos trabalhadores que não concluíram a Educação Básica na idade prescrita pela legislação e que são atendidos por ações educativas nas modalidades EJA e na Educação Profissional. Na contemporaneidade, “mais do que negar o acesso à educação, o que prevalece são formas diferenciadas de acesso, que regulam a manutenção da distribuição diferenciada dos conhecimentos” (VENTURA, 2008, p. 10).

É importante notar que no período pós-LDB de 1996, o MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) foram os principais responsáveis pelas mudanças ocorridas na EJA, por meio da formulação e do financiamento de programas de alfabetização e de qualificação ofertadas por ONGs e entidades sindicais, tendo como marca o assistencialismo e a fragmentação (VENTURA, 2008; PAIVA, 2009). Logo, uma das grandes novidades do PROEJA reside no fato de a oferta de cursos nessa modalidade de ensino passar a se dar também na Rede Federal, conferindo-lhe aspecto de política governamental – ainda que focalizada.

A própria SETEC/MEC procurou dar conta destas peculiaridades ao instituir cursos de especialização para profissionais que trabalham no PROEJA. Isto nos sugere o reconhecimento da necessidade de formação e de qualificação dos docentes que atuam neste novo campo, de interface da EJA com a Educação Profissional Técnica de nível médio (MOURA, 2006; PAIVA, 2012; GAMA e LEITE; 2012).

2.3 Justificativa

Os processos de aprendizagem se confundem com nossa própria existência, porém, sublinhamos a distribuição desigual de oportunidades educativas, condicionadas pelas formas de reprodução global da sociedade. Não se trata de preocupações com a correção de fluxo, índices de alfabetização ou de empregabilidade. Para nós, a EJA é uma das confissões da dualidade estrutural e educacional que opõem capital e trabalho no bojo do modo social de produção e reprodução da existência. A EJA guarda relações com atendimento das pessoas com poucos anos de estudos, com processos de alfabetização e com a preparação para o trabalho simples.

Levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) não apontou qualquer pesquisa similar sobre o CPIL e nem pesquisas empíricas tomando o PROEJA como parte dos processos de formação e conformação das classes subalternas. Por isto, dentro de nosso estudo, adquiriu enorme importância a análise empírica da implantação do PROEJA, tomando como *lócus* o CPIL, em especial pelo desafio assumido por uma instituição federal, com tradição de longa data na Educação Básica, passar a oferecer Educação Profissional integrada à EJA⁶.

⁶ As amplas dimensões da EJA podem ser constatadas pelos aproximadamente 14.105.000 de brasileiros com 15 anos ou mais analfabetos e a modesta taxa de 23,0% de brasileiros com 11 anos de estudos ou mais, confirmando que menos de ¼ da população possui a escolaridade básica (BRASIL, 2010, p. 53 e 71).

O incremento de vagas em cursos técnicos na Rede Federal pode constituir-se em importante elemento de convencimento da classe trabalhadora, quanto às intenções do Estado para melhorar as suas condições de vida, disfarçando os condicionantes do desemprego e da dificuldade de inclusão social para essas classes na sociedade produtora de mercadorias.

As contradições que envolvem as necessidades de qualificação e de convencimento da força de trabalho precisam ser estudadas nas situações concretas em que se desenvolvem, sob pena de reificarmos concepções e deixarmos de entender as potencialidades e os limites que a realidade rebelde impõe às ações educativas do Estado. Inclusive porque é na dinâmica do real que se estabelecem os embates contra hegemônicos que podem apontar para outras possibilidades educativas e/ou apropriações das classes subalternas de propostas que não surgiram de suas mãos.

Indagar sobre as relações do PROEJA com a Pedagogia Política Renovada do Capital levou-nos a trilhar um caminho que permitiu apreender as relações entre as mudanças na base estrutural (produtiva) da sociedade com as iniciativas que ocorrem no âmbito das relações de força política. Por outro lado, se a estrutura produtiva exige novas qualificações, os intelectuais orgânicos das classes subalternas têm interesse que essas novas qualificações sejam dilatadas, como parte da luta pela superação das contradições fundamentais de nossa sociedade e pela ampliação de direitos sociais.

Os objetivos da pesquisa estão baseados na hipótese de que vivemos uma crise estrutural do sistema do capital que, para ser estabilizada, requer redefinições das estratégias de controle, gestão e formação da força de trabalho (valendo-se de ações e programas públicos e privados) e a redefinição dos mecanismos de mediação do conflito de classes. Quando essas estratégias são aplicadas numa instituição educativa tradicional como o CPII, surgem questões relativas às intenções de sua adoção e à qualificação de seus docentes para atender a um programa como o PROEJA. Frisamos que diferentes estudiosos têm se dedicado às problemáticas relativas à formação e a qualificação de docentes para o trabalho com a Educação Profissional e com a EJA, dada a pouca visibilidade que estas modalidades teriam nos cursos de graduação, mormente os de licenciatura (SOARES, 2006; BURNIER, 2006; PORCARO; SOARES, 2011).

2.4 Delimitação do Objeto de Estudo

Questões relativas às políticas de formação e qualificação profissional como o PROEJA e sua oferta em instituições socialmente reconhecidas pela qualidade, mas sem condições prévias de ofertá-las, ainda recebem atenção de poucos pesquisadores do campo educacional. Como já expusemos, as dissertações sobre o PROEJA dedicam-se ora ao estudo teórico, ora ao estudo empírico nos IFs (antigas Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas Federais).

Durante a pesquisa, nos debruçamos sobre as opiniões dos professores do PROEJA do CPII a respeito de suas necessidades de qualificação profissional para atuar em cursos que atendem a trabalhadores jovens e adultos que pretendem concluir a escolarização básica e se preparar para o mercado de trabalho.

O exame do sentido e da natureza do PROEJA no plano econômico e político se constitui no primeiro aspecto de delimitação do nosso objeto. Trata-se de uma abordagem

teórica e histórica de como a crise estrutural do capital e sua correspondente pedagogia política se materializam em políticas educacionais específicas – no caso a política de educação profissional nos Governos Lula da Silva (2003-2010).

Isto porque a reestruturação produtiva repõe - através de diferentes mediações – demandas de qualificação para a força de trabalho que precisam ser oferecidas direta ou indiretamente pelo Estado, sem que isto esteja imune às pressões das classes subalternas, ou seja, as políticas públicas de formação profissional são configuradas pelas lutas de classes. O que justifica o cuidado em tratar conceitualmente dos confrontos entre as lógicas da manutenção e da mudança no campo educacional.

No decurso da análise das respostas dos educadores ao questionário, nos preocupamos em identificar os seus perfis profissionais e quais os posicionamentos em relação: a existência dos cursos do PROEJA no CPEI; a que razões atribuem à oferta dos mesmos; e, as condições para formação/qualificação dos trabalhadores que neles atuam. Daí que, ao longo do trabalho utilizamos o termo *formação* aos nos referirmos à habilitação construída nos cursos de graduação com licenciatura plena, por facultar aos seus egressos a possibilidade de lecionar disciplinas na Educação Básica – no caso dos docentes –, a trabalhar como Técnico em Assuntos Educacionais e como Pedagogos na Rede Federal.

O vocábulo *capacitação* foi usado por nós nas ocasiões nas quais abordamos as participações dos educadores em espaços formativos de curta duração, tais como: seminários, encontros, cursos, oficinas, plenárias, reuniões pedagógicas etc.

Para indicar as realizações de cursos de pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) nos valem os termos *qualificação*. Esta uniformização está vinculada, inclusive, ao esforço que tivemos para compreender a utilização das palavras pelos sujeitos ouvidos em nossa pesquisa, considerando inclusive que eles guardam sintonia com as leis que disciplinam as carreiras dos docentes e dos técnico-administrativos em educação na Rede Federal. Como o termo qualificação também tem uma ampla interpretação como processo de construção de saberes e de fazeres, em algumas passagens menos específicas, ele se referirá a esta acepção mais ampla.

2.5 Objetivos

Para uma melhor compreensão dos objetivos de nossa investigação, sistematizamo-los abaixo, de modo a expressar melhor a trajetória analítica percorrida.

1.6.1 2.5.1 Objetivo Geral

Examinar como os professores do PROEJA do Colégio Pedro II entendem a adesão do colégio ao Programa e como percebem a necessidade de qualificação específica para trabalhar com a EJA integrada à Educação Profissional.

1.6.2 2.5.2 Objetivos Específicos

Identificar as razões pelas quais as manifestações da crise estrutural do capital demandam um processo de reestruturação produtiva articulado a uma Pedagogia Política Renovada, resultando na formulação de políticas públicas de qualificação profissional como o PROEJA.

Explicar em que aspectos a reestruturação produtiva e a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes demandam a formação de trabalhadores de novo tipo.

Compreender as relações entre o PROEJA e a reforma das políticas públicas de formação e de qualificação profissional no Brasil de 2003 a 2010.

2.6 Referencial Teórico e Procedimentos Metodológicos

Nesta seção, apresentaremos o referencial teórico que orientou nossa pesquisa, os procedimentos metodológicos pelos quais procuramos atender aos objetivos propostos e os procedimentos desenvolvidos.

2.6.1 Referencial Teórico

Percebemos a formulação e difusão de uma Pedagogia Política, segundo a qual a preparação para um emprego incerto está condicionada à capacidade individual de adquirir as competências básicas e de comportar-se corretamente diante das formas contemporâneas de produção e de exploração. Dentre os programas de atendimento a trabalhadores pouco escolarizados com vistas à (con)formação à nova sociabilidade do capital elegemos estudar o PROEJA levado a cabo pela Rede Federal, focalizando sua implantação no CPIL. Partimos da hipótese de que a “Pedagogia Política” subjacente a este Programa tenta responsabilizar os trabalhadores por sua condição no mercado de trabalho (desemprego, subemprego, precariedade, baixa escolaridade etc.), como se esta condição estivesse dissociada da estrutura econômico-social e fosse consequência do mérito pessoal do trabalhador.

A pedagogia política dos setores hegemônicos conchama todos a fazerem esforços com vistas ao desenvolvimento econômico e à melhoria da qualidade de vida da população. Nas palavras do então presidente da república “Queremos que o Brasil como um todo, falo de empresários, trabalhadores, acionistas, entre outros, possa sair ganhando com uma política que, como eu já disse, garanta o desenvolvimento sustentável do país” (LULA DA SILVA, 2008, p. 27).

Ao Estado caberia a responsabilidade pela infraestrutura necessária ao aumento da produtividade e da competitividade no mercado internacional. Estes aumentos, por sua vez, seriam o esteio para geração de mais e melhores empregos. Ao Estado “reformado” caberia a redução das desigualdades sociais e a inclusão social e as empresas realizariam o investimento produtivo, potencializador do desenvolvimento econômico-social. Esta política, centrada na inserção competitiva do Brasil na economia globalizada, é uma tentativa de encobrir os processos de crise do capital, de reestruturação produtiva e de redefinição dos mecanismos de mediação do conflito de classe.

Em realidade, a valorização dos investimentos em capital financeiro é possibilitada por governos que aceitam reduzir direitos populares conquistados, para transformar as nações em espaços seguros para a acumulação flexível, aprofundando a dependência econômica e política e a exploração da classe trabalhadora. Como parte do processo de mundialização do capital e de reestruturação produtiva.

A regressão social derivada deste conjunto de medidas é reforçada pelas mudanças da base técnico-científica, da financeirização da economia e dos deslocamentos do capital industrial, gerando o aumento do desemprego estrutural através da realocação seletiva das plantas de produção e do enxugamento do quadro fixo de funcionários. Para isto, no plano

político, a classe trabalhadora deve aceitar as novas formas de gestão produtiva, a redução de direitos sociais e trabalhistas, liberando o Estado para o incentivo ao capital “produtivo”, em suma, aderir ao pacto desenvolvimentista. No plano econômico, preparar-se adequadamente para ocupar os postos de trabalho gerados pelo crescimento econômico e ter criatividade para empreender formas alternativas de geração de renda. Abdicando, em ambos os casos, de direitos para garantir um projeto nacional que seria igualmente benéfico para os que vivem exclusivamente do próprio trabalho e os que dele se apropriam.

A composição ocupacional brasileira registrava 2/3 de trabalhadores empregados em atividades simples, de execução – nível muito superior ao dos países de capitalismo central -, impelindo trabalhadores mais qualificados a concorrerem a vagas que oferecem menor remuneração e exigem menor escolaridade. A reestruturação produtiva implica exigências diferenciadas do ponto de vista da formação profissional, contudo a exigência básica é a de que o trabalhador seja multifuncional, exercendo pacificamente funções variadas na produção, ocupando vagas que seriam destinadas a mais de um profissional. Concordamos com as considerações de Souza (2011, p. 31), quando afirma que

[...] diante do desenvolvimento social e político do país, combinado às transformações tecnológicas no mundo do trabalho e da produção, a formação para o trabalho passa a constituir-se não apenas em um campo estratégico para o aumento da produtividade e da competitividade da indústria nacional, mas também um campo privilegiado de disputa pela hegemonia. A segunda é que a disputa política travada no campo da formação/qualificação profissional possui o mérito de abrir novas possibilidades para a classe trabalhadora organizada construir um projeto alternativo ao do capital para a formação da classe trabalhadora.

Dá a necessidade de aplicação de um amplo leque de políticas sociais compensatórias, objetivando conformar os setores subalternos que potencialmente poderiam mobilizar-se por seus direitos, desestabilizando o modo de produção capitalista ou ao menos suas instituições políticas. Ao propagar que o desenvolvimento do país está relacionado diretamente à formação profissional dos indivíduos, a classe detentora do capital quer incutir a ideia de que as desigualdades entre as nações e os indivíduos têm origem no diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora, desconsiderando os processos históricos de dominação e as relações de poder inerentes ao capitalismo (FRIGOTTO, 2006).

O conceito de capital humano surgiu e é complementar à teoria do desenvolvimento. Ele tenta designar os investimentos nos indivíduos e “complementar os fatores explicativos do desenvolvimento econômico na concepção neoclássica, explicar a alta de salários do fator trabalho nos países mais desenvolvidos e explicar a nível individual, os diferenciais de renda” (FRIGOTTO, 2006, p.40).

Preocupa-nos, portanto, o deslocamento do eixo da discussão política das relações sociais de classe para uma esvaziada “sociedade civil”, fortalecendo a pedagogia do “não conflito”, fomentando a substituição das ações típicas do fundo público por um conjunto de ações do setor público não-estatal – ou Terceiro Setor – executadas por ONGs, empresas, sindicatos etc., em meio às relações políticas “difusas e indeterminadas” (OLIVEIRA, 2007, p. 35-37).

Nosso interesse em discutir as relações entre a crise estrutural do capital, a reestruturação produtiva e a pedagogia política renovada do PROEJA se deu pela constatação de que se tenta responsabilizar os trabalhadores por sua precária condição. Convém retomar o próprio Gramsci, para termos melhor dimensão do que estamos comentando:

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” [...]. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com

relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2011, p. 399).

Na perspectiva marxiana, o método dialético é a principal ferramenta teórica que utilizaremos no decorrer da pesquisa. Isto porque “a dialética materialista [...] concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido”, permitindo-nos ir além da aparência dos fatos pela análise da estrutura econômica concreta (KOSIK, 1969, p. 111). A dialética “não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 1969, p. 39).

A seguir, indicamos alguns conceitos e autores a partir dos quais estabelecemos uma bibliografia condizente com as necessidades de nossa pesquisa.

A crise estrutural do sistema do capital influencia negativamente nas taxas de lucros das empresas, acarretando enormes problemas para o sociometabolismo que tem sua expansão orientada e dirigida pela acumulação. Na contemporaneidade, a tripla fratura entre produção e seu controle, produção e consumo, e produção e circulação não têm viabilidade de superações positivas.

Para Mészáros (2002, p. 13-14), todas as variantes da “ajuda externa” (estatal) foram insuficientes para “o objetivo de garantir a permanente estabilidade e a inquestionável vitalidade do sistema. As intervenções estatais do século XX puderam somente intensificar a “hibridização” do capital como um sistema social reprodutivo, acumulando, desse modo, problemas para o futuro. Em nosso futuro, a crise estrutural do capital – afirmando-se a si própria como a insuficiência crônica de “ajuda externa” se tornando mais profunda. Até porque, o antagonismo estrutural é irreformável e incontrollável (MÉSZÁROS, 2002, p. 11). Para compreendermos a crise estrutural do capital estudamos principalmente Mészáros (2002; 2011).

O desenrolar da reestruturação produtiva, tomada aqui como ofensiva do capital na produção, para garantir a produtividade e a eficácia, ao passo que procura dar conta do necessário controle da força de trabalho, será investigada tomando-se por referências Alves (2010) e Antunes (2009, p. 49-62).

As relações hegemônicas características da Pedagogia Política Renovada do Capital como resposta ao imperativo de estruturação política do poder de classe foram analisadas a partir das leituras de Neves e Sant`Anna (2005, p. 14-42); Lima e Martins (2005, p. 44-77); e Neves (2005, p. 14-42; 2004). As contradições das lutas por manutenção e mudanças nos cenários educacional e social foram interpretadas a partir de Mészáros (2005).

Consideramos que a classe detentora do capital tem acionado novos mecanismos de mediação do conflito de classe, para obter o consenso das classes subalternas para o seu projeto de sociabilidade (NEVES, 2005). Os principais aspectos da reestruturação produtiva no Brasil foram analisados a partir do estudo de Alves (2010), na sequência, vimos como estes dois processos se articulam com o PROEJA, entendendo que este Programa é parte da Política de Educação Profissional do Governo Lula para formação de novas qualificações laborais requeridas pela base técnica e científica do capitalismo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; KUENZER, 2007; RUMMERT, 2008; RUMMERT e VENTURA, 2007).

O último objetivo específico desta pesquisa foi atendido pela revisão de literatura sobre a formação e qualificação dos docentes que atuam neste novo campo de interface da EJA com a Educação Profissional Técnica de nível médio (BRASIL, 2007; BURNIER, 2006; KUENZER, 2010; MACHADO, 2008; MOURA, 2006a; PAIVA, 2012).

Procedemos nossa investigação institucional através do estudo: dos dados obtidos em documentos oficiais do CPII; das respostas dos profissionais ao questionário; das publicações das entidades representativas dos servidores docentes e técnico-administrativos; da observação nos *campi*; e, da entrevista com o SINDSCOPE.

2.6.2 Procedimentos Metodológicos

Quanto à parte referente ao quadro teórico de nossa pesquisa, efetivamos uma revisão de literatura dos conceitos-chave tais como abordam os autores elencados acima. Em seguida, nos detivemos nas concepções contemporâneas da EJA e da Educação Profissional através da leitura: do Relatório Delors; da legislação brasileira e das diretrizes e resoluções do CNE (CNE) sobre o tema; das dissertações e teses já identificadas; dos trabalhos publicados nas mais recentes reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) junto aos Grupos de Trabalho (GTs) Trabalho e Educação, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, e, Formação de Professores.

A parte empírica da pesquisa foi realizada nos *campi* CPII que ministram o PROEJA, tradicional instituição de ensino propedêutica que aceitou oferecer o PROEJA de nível médio desde o começo, apesar de não priorizar até então a oferta de cursos nas modalidades EJA e Educação Profissional, transparecendo motivações políticas que precisam ser melhor entendidas. Consideramos importante capturar se os profissionais desta Instituição entendem que o PROEJA pode ser efetivamente direcionado à construção de conhecimentos necessários dentro de uma perspectiva contra-hegemônica de superação das diversas formas de exploração, expropriação e opressão.

Os dados foram levantados a partir de análise de fontes bibliográficas secundárias (legislação educacional; publicações do governo federal; relatórios de pesquisas acadêmicas etc.).

Requeremos à Instituição dados referentes aos quantitativos dos servidores docentes, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais envolvidos em cursos do PROEJA em cada *campus*, com vinculação institucional e formação acadêmica. Para análise de fontes bibliográficas primárias solicitamos ao CPII:

- Plano de formação continuada da força de trabalho envolvida no Programa;
- Planos de Desenvolvimento Institucional;
- Relatórios anuais de atividades do PROEJA;
- Projetos Pedagógicos dos Cursos do PROEJA;
- Fluxogramas dos cursos do PROEJA;
- Indicadores de gestão do PROEJA.

Analizamos o perfil do quadro docente que atua no PROEJA do CPII e os posicionamentos dos docentes e das entidades de servidores a respeito da formação específica para atuar neste Programa.

Fizemos estudo das publicações da Associação dos Docentes do Colégio Pedro II (ADCPII) e do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II (SINDSCOPE); e das respostas de docentes e de técnicos em assuntos educacionais que atuam no PROEJA ao questionário. Um ponto importante da audição dos servidores foi a entrevista com docente indicado pelo (SINDSCOPE).

Os resultados dessa pesquisa são apresentados no capítulo 4. O capítulo a seguir trata de situar a Pedagogia Política Renovada do Capital no âmbito das disputas políticas e ideológicas do campo educacional na contemporaneidade.

3. A PEDAGOGIA POLÍTICA RENOVADA DO CAPITAL

A problemática da formação e da qualificação de profissionais para atuarem em um novo campo de confluência entre modalidades educativas indica a necessidade de tomarmos esta problemática dentro de um quadro de análise mais amplo. De acordo com Veiga (2009, p. 20-21):

É evidente que as perspectivas de formação devem ser analisadas no âmbito do contexto social mais amplo, bem como no bojo da concepção de profissão, profissionalismo e profissionalização. É preciso, também, perceber como os profissionais do magistério vêm inserindo-se nesse cenário e quais os limites e as possibilidades do desempenho de sua tarefa no cotidiano das escolas. Temos de estar conscientes das necessidades de articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente: científica, técnica, político-social, psicopedagógica, ética, estética e cultural.

As crises capitalistas da década de 1970 trouxeram à tona alguns elementos que permitiram a confirmação da tese marxiana da queda tendencial da taxa lucro como inerente ao desenvolvimento do sociometabolismo do capital. Desse modo, nem o conjunto de medidas utilizados ao fim dos anos de ouro do capitalismo foi capaz de reativar profundamente os nexos necessários à estabilização de seu funcionamento. Ao contrário, acentuaram e/ou retardaram gigantescas contradições que agora ameaçam a continuidade da expropriação da classe trabalhadora.

Neste bojo, as conquistas sociais que foram possíveis enquanto perdurou a aliança inspirada em práticas keynesianas e fordistas vêm sendo contestadas e apontadas como responsáveis pela crise capitalista. Sob este pretexto, o uso cada vez mais intenso da ciência e da tecnologia no processo produtivo, com o intuito de aumentar a produtividade, se entrelaça com a continuada reposição da subsunção da força de trabalho ao capital. O próprio binômio industrialismo e democracia, isto é, a adaptação psíquica e física da força de trabalho e a conformação ética e política, precisa ser reposta em outros patamares, cada vez mais, afeitos às mediações violentas pelas quais o sociometabolismo do capital se apresenta.

A ofensiva para recompor as bases de acumulação do capital e para dar legitimidade ao status *quo* é realizada no âmbito da produção através da reestruturação produtiva (principalmente da combinação de práticas anteriores com os protocolos advindos do toyotismo) e de uma repolitização das relações de classe, através da redefinição dos mecanismos de mediação do conflito de classe.

O regime de acumulação flexível constituiu um complexo de reestruturação produtiva que encontrou seu ápice no toyotismo. A filosofia produtivista do toyotismo tende a ter um valor universal para o capital em processo. Sua essência é vista pelos dispositivos e protocolos organizacionais (e institucionais) que buscam criar uma nova hegemonia do capital na produção (a partir da captura do elemento subjetivo) como parte da retomada das bases de acumulação. Trata-se de novos mecanismos de mediação do conflito de classes pela interação entre força e persuasão (como indicou Gramsci em *Americanismo e Fordismo*), contudo, sem constituir um modo de vida total como o fordismo (ALVES, 2010).

Se com os mecanismos fordistas foi alcançada uma *subsunção real* ou *subsunção formal-material* do trabalhador ao capital, o salto qualitativo do toyotismo é a promoção da *subsunção formal-intelectual* (ou *espiritual*), reconstituindo o “nexo psicofísico do trabalho

profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho”, como disse Gramsci.

O toyotismo tende a exigir novas qualificações que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais com: novos conhecimentos teóricos e práticos; capacidade de abstração, decisão e comunicação, e; qualidades relativas à responsabilidade, à atenção e ao interesse pelo trabalho.

No tocante à viabilidade de manter a adesão das classes subalternas ao projeto de sociabilidade burguês, levaremos em consideração o objetivo central de gerar disposições de pensamento para ceder às mudanças de circunstâncias tanto no processo de trabalho, quanto nas relações de forças políticas. Trata-se de articular estratégias de convencimento para que as classes subalternas participem voluntariamente do sistema de valores contemporâneos, como se fossem os únicos possíveis e viáveis (SOUZA, 2011).

Por interpretarmos o fenômeno educativo enquanto processo social dialético e, por conseguinte, contraditório, tomaremos os apontamentos de Mézáros (2005) como ponto de partida para entender se o PROEJA e os profissionais que nele atuam no CPII têm como objetivos combater os efeitos perversos da crise estrutural do capital e/ou se coadunam com as lutas para superar a sociedade produtora de mercadoria.

3.1 Crise Estrutural do Capital

O sistema do capital está afetado por uma crise que envolve todas as suas manifestações, crise esta que se desenrola para além de sua forma capitalista. O capital em sua manifestação capitalista vem subsumindo o movimento operário radical às formas de dominação política sancionadas pelo parlamentarismo, com a dominação capitalista ascendendo da estrutura do sociometabolismo do capital e constrangendo desde fora o próprio parlamento. A autocensura imposta ao movimento de trabalhadores nos âmbitos sindical e partidário, para declarar as melhorias do capitalismo como única estratégia realista, resultou na manutenção dos conflitos sociais aos marcos do próprio sistema, especialmente, nos poucos países em que ocorreu a expansão da regulação estatal através do Estado de bem estar.

Sob a avassaladora pressão da crise estrutural do capital, até mesmo as tímidas conquistas e concessões alcançadas no pós-guerra tiveram que ser atacadas, colocando em crise de legitimidade a própria mediação política da dominação de classe, que foram hegemônicas no ciclo expansionista da economia regulado pelo keynesianismo. Com a recessão econômica, a tônica neoliberal passou a ser praticada como orientadora das práticas políticas dos partidos conservadores e progressistas, só sendo inteligível como “manifestação da crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 26).

Entendemos o capital como produção generalizada de mercadorias, através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros “custos de produção” (como “força de trabalho necessária”). O capital é um “*regulador sociometabólico do processo de reprodução material* que, em última análise, determina *não somente* a dimensão política, mas muito além dela” (MÉZÁROS, 2011, p. 29, *grifos do autor*). O capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica. O metabolismo social do capital tende a abolir qualquer manifestação do trabalho enquanto valor de uso, estabelecendo o valor de troca como pré-requisito absoluto de sua legitimação que tem como imperativo fetichizado o valor de troca quantificável e sempre expansível. Neste

sentido, tomamos o capital como extração do sobretrabalho e o capitalismo como modo específico desta extração através da apropriação da mais-valia.

O capital é a mais potente “estrutura ‘totalizadora’ de controle à qual tudo o mais [...] deve se ajustar” sendo por sua própria dinâmica incontrolável, o sistema sociometabólico do capital escapa de qualquer controle ou processo de tomada de decisões (MÉSZÁROS, 2011, p. 96-97).

Mészáros (2011, p. 27-28) salienta que, dada à pluralidade de capitais – que persiste mesmo com os processos acelerados de concentração e centralização de poderes –, a unidade internacional do capital é inviável. O poder autoritário do capital precisa operar sob as bases de uma articulação hierárquica e contraditória, excluindo o mundo do trabalho de todas as decisões vitais. O desenvolvimento monopolista presidido pela onda de fusões sugere o estabelecimento de empresas multinacionais, cada uma das quais sendo obrigada a se relacionar com “capitais nacionais e suas *próprias forças de trabalho*, que sempre serão estruturalmente antagonísticas e conflituosas” (MÉSZÁROS, 2011, p. 28, *grifos do autor*).

Os conflitos entre capitais individuais, nacionais e transnacionais entre si e com a força de trabalho disponível não podem ser resolvidos positivamente pelo metabolismo social do capital, infringindo uma série de dificuldades à produção, à circulação e ao consumo de mercadorias e, sobretudo, à necessidade de tomadas de decisões pelo topo para viabilizar a manutenção das taxas de lucro.

A fase ascendente do capitalismo alcançou seus limites absolutos no mundo a despeito das ilusões incansavelmente propagandeadas sobre a inclusão social, o fim das classes e de seus conflitos. A dependência estrutural da maior parte dos países e a exploração predatória dos recursos humanos materiais em proveito de uma minoria comprovam o quão falaciosas são as afirmações da racionalidade do capitalismo.

Por esta razão, o autor considera importante destacar quatro limites relativos e absolutos do sistema do capital:

- 1) o antagonismo entre Estado nacional e capital transnacional;
- 2) a produção capitalista enquanto processo destrutivo do ambiente natural e dos recursos não renováveis do planeta;
- 3) a incapacidade do metabolismo social do capital estabelecer a igualdade real das mulheres;
- 4) o desemprego crônico (MÉSZÁROS, 2011, p. 216-346).

Num passado recente, foi viável conquistar e arrancar concessões parciais num punhado de países, limitadas a setores sociais específicos. Essas concessões “resultaram em vantagem produtiva para o capital durante o processo de autoexpansão” (MÉSZÁROS, 2011, p. 95). Atualmente, sob a recessão econômica e o encolhimento das margens de lucro, o enfrentamento de efeitos nocivos da reprodução capitalista não pode ser adotado sem colocar em questão a viabilidade do sistema sociometabólico e sem fugir das dificuldades e contradições que se acumulam.

O sistema do capital cria uma forma de comando própria que hierarquiza economicamente os grupos sociais e requer uma estrutura política adequada e vital para sua manutenção (o Estado). O processo de divisão social em classes depende de um controle político total que precisa ser consolidado por um “complicado sistema de divisão

social hierárquica do trabalho” superposto a uma divisão funcional/técnica do trabalho, sem as quais a extração máxima do trabalho excedente dos produtores diretos seria impraticável (MÉSZÁROS, 2011, p. 99). O autor ainda completa:

Para esta finalidade, as duas categorias claramente diferentes da “divisão do trabalho” devem ser *fundidas*, de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável ditame da “*própria natureza*”, pelo qual a desigualdade estruturalmente reforçada seja conciliada com a mitologia de “igualdade e liberdade” [...] e ainda santificada como nada menos que ditame da própria Razão (MÉSZÁROS, 2011, p. 99, *grifos do autor*).

De outro lado, a incontrollabilidade do sociometabolismo do capital só experimentou controles parciais e temporários. Mesmo as formas restritivas e ilusórias de autorregulação já são aceitas até pelos defensores do livre mercado e das regras da mão invisível. Isto porque “as unidades econômicas do sistema do capital *não necessitam e nem são capazes* de autossuficiência” (MÉSZÁROS, 2011, p. 102, *grifos do autor*).

As contradições entre produção, circulação e consumo precisam ser adequadamente administradas num quadro insuperavelmente problemático, acarretando inevitavelmente outras crises periódicas. Ao livrar-se das amarras da autossuficiência, o capital internalizou nos sujeitos trabalhadores uma escravidão assalariada que não necessita ser reimposta externamente, exceto em situações de graves crises que ameacem a continuidade e a eficiência da extração do trabalho excedente (MÉSZÁROS, 2011, p. 102-103).

Somente quando os *limites absolutos* das determinações estruturais do capital vêm à tona é que se pode falar de uma crise que emana da *baixa eficiência* e da assustadora *insuficiência* da extração do trabalho excedente, com imensas implicações para as perspectivas de sobrevivência do próprio sistema do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 103).

As mudanças recentes das formas de legitimação nos países capitalisticamente avançados apontam para o estabelecimento da “previdência social dirigida” em substituição aos “direitos universais” garantidos pelo Estado de bem-estar, em nome de maiores eficiências, racionalidades e rentabilidades contrastam com a iniquidade gerada pela eficiência e racionalidade do desenvolvimento capitalista “para todos”.

Mészáros (2011, p. 104-105) destaca a perda de controle das unidades de produção e a ausência de unidade entre elas, estes problemas são intensificados pelos defeitos estruturais de controle. Identifica também que: produção e controle do processo são radicalmente isolados e diametralmente opostos entre si; a independência e a separação entre o que é produzido e o que é consumido; as contradições entre produção e circulação de mercadorias nos microcosmos particulares de produção – com a necessária dominação e subordinação da força de trabalho.

Em razão destes defeitos estruturais e das contradições por eles motivadas, o Estado contemporâneo possui grande importância no sentido de correção da dinâmica conflitante do modo de produção e do comando político requeridos para manter a produtividade do sistema. O Estado moderno emergiu “com a mesma inexorabilidade que caracteriza a triunfante difusão das estruturas econômicas do capital, complementando-as na forma de *estrutura totalizadora de comando político do capital*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 106).

Por isto, não é difícil entender as razões pelas quais, as crises do capital são acompanhadas de crises políticas e de queda da legitimidade das instituições estatais que devem exercer um “*controle abrangente* sobre as forças centrífugas insubmissas que

emanam das unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado” (MÉSZÁROS, 2011, p. 107, *grifos do autor*).

De acordo com esta análise, o Estado deve proteger legalmente a relação de forças estabelecida no sentido de administrar os antagonismos entre produção e controle, intervindo também nos conflitos entre as unidades socioeconômicas particulares, articulando o conjunto das interações das unidades particulares de produção entre si.

O Estado atua na fratura entre produção e consumo, encobrendo a falta de controle social dos produtores e deslocando as atenções das condições concretas de exclusão para as relações de consumo, ou seja, de produtores e clientes. Deve também tornar-se comprador/consumidor direto daquilo que é produzido, numa escala sempre crescente, cabendo a ele prover parte das necessidades reais da população referentes à infraestrutura e a oferta de serviços de educação, saúde, transporte etc., para atenuar a fratura citada – na medida de suas possibilidades – sem se constituir em peso insustentável.

O Estado também deve se dedicar à administração do conflito entre produção e circulação, ainda que se encontre limitado por sua existência nacional, ao passo que o desenvolvimento do capital ocorre em escala global. Articula, portanto, um padrão de vida melhorado nos países centrais – associado à democracia liberal – com uma maximização da exploração nos países dependentes – assegurada por padrões de dominação mais ou menos autoritários⁷.

Outro problema apontado é que os Estados nacionais podem – sob certas condições temporárias – instituir medidas antimonopolistas enquanto a reprodução global do *capital social total* tende a derrubá-las (MÉSZÁROS, 2011, p. 112-113, *grifos do original*). Por isto, Mézáros conclui que a

contradição absolutamente insolúvel entre produção e controle tende a se afirmar em todas as esferas e em todos os níveis de intercâmbio reprodutivo social, e inclui, naturalmente, sua metamorfose na contradição entre produção e consumo bem como entre produção e circulação (MÉSZÁROS, 2011, p. 115).

Daí a recorrente necessidade da intervenção estatal, no processo de produção e reprodução social da vida material para tentar superar suas dificuldades. De certo modo, o faz ignorando os perigos que a adoção deste remédio traz para a viabilidade do sistema. Na verdade, é inconcebível introduzir as mudanças fundamentais requeridas para remediar a situação sem superar o antagonismo estrutural destrutivo, tanto no “microcosmo” reprodutivo, como no “macrocosmo” do sistema do capital enquanto um modo global de controle do metabolismo social. Isto porque o sistema centrífugo, dentro do qual as partes conflituosas e internamente antagônicas pressionam em muitos sentidos diferentes, atua sob a tripla fratura entre: produção e seu controle; produção e consumo; e produção e circulação de produtos (nacional e internacional).

Através do planejamento o Estado influía na estabilização da economia respaldando o crescimento econômico interno e a localização de empresas em outras partes do planeta através de subsídios econômicos, diplomáticos e políticos. A soberania da

⁷ Mézáros (2011, p. 111-112) indica a tendência de aumento da exploração da força de trabalho nos países capitalisticamente desenvolvidos com o ressurgimento de governos autoritários que combatam a tendência a queda das taxas de lucros.

nação-Estado assentava-se na existência de câmbio fixo e de moedas nacionais estáveis que permitiam certo grau de controle sobre a inflação e a balança comercial.

A desvalorização através de violentas oscilações no ciclo econômico foi submetida ao controle e reduzida ao tipo de desvalorização equilibrada através da obsolescência planejada, que causava problemas relativamente pequenos. Por outro lado, foi instituído um forte sistema de controle macroeconômico que dosava o ritmo de mudança tecnológica e organizacional (em particular por meio do poder do monopólio corporativo), restringia a luta de classes (por intermédio da negociação coletiva e da intervenção do Estado) e equilibrava mais ou menos a produção e o consumo de massa através do gerenciamento estatal (HARVEY, 2001, p. 173).

Não espanta, portanto, que o fim da ascendência histórica do capital no século XX traga consigo a crise profunda de todas as suas formações estatais conhecidas, pois a estrutura de comando político estatal é infectada pelas contingências do metabolismo social do capital: 1) as forças de destruição à disposição da guerra moderna tornaram-se absolutamente proibitivas; 2) o fim da ascendência histórica do capital colocou em primeiro plano a produção destrutiva – o desperdício e destrutividade irracional do sistema no nível da produção; 3) aflorou-se a contradição “entre o irrefreável impulso expansionista do capital (tendendo a uma integração global completa) e suas formas estatais historicamente articuladas – como estados nacionais concorrentes – afloram abertamente, destacando não apenas a *destrutividade* do sistema, como também sua *incontrolabilidade*” (MÉSZÁROS, 2002, p. 12-13, *grifos do original*).

O movimento do sistema do capital foi e é inexoravelmente no sentido da globalização, precisando destruir todas as barreiras à sua expansão. Sendo assim, o capital em sua articulação produtiva, tende a uma integração global, à configuração vital do “capital social total” ou “capital global” é, hoje em dia, completamente desprovida de sua própria formação estatal.

Todas as variantes da “ajuda externa” foram insuficientes para estabilizar o sistema e geraram justamente o contrário do que perseguiram, pois as intervenções estatais do século XX puderam somente intensificar a “hibridização” do capital como um sistema social reprodutivo, acumulando, desse modo, problemas para o futuro. E suas análises dão conta de que, no futuro, a crise estrutural do capital deverá tornar-se mais profunda – afirmando-se a si própria como a insuficiência crônica de “ajuda externa” (MÉSZÁROS, 2011).

As crises são inerentes ao metabolismo social do capital, permitindo inclusive que ele progrida para além de suas barreiras. Contudo, Mészáros (2011, p. 795-796) sugere que a novidade histórica da atual crise reside: em seu caráter *universal*; em seu alcance *global*; em sua extensão *permanente* no tempo; e, no fato de seu modo de desdobramento ser *rastejante*, pois suas medidas para solucionar as crises específicas são limitadas e finitas.

A utilização crescente de um complexo e poderoso mecanismo de superação da crise tem esbarrado na ineficácia diante dos problemas que se avolumam. Isto porque, não se trata mais do enfretamento de crises parciais que vêm sendo ampliado por três modos diferentes: modificação de algumas das partes de um complexo em questão; mudança geral de todo o sistema ao qual os subcomplexos particulares pertencem; e alteração, significativa da relação do complexo global com outros complexos fora dele (MÉSZÁROS, 2011, p. 797).

As intervenções ideológicas que atribuem a fatores tecnológicos as causas da crise, não são suficientes para encobrir as manifestações da crise estrutural do capitalismo. Esta

afeta a totalidade todas as partes constituintes de seu complexo social, uma vez que, suas disfunções orgânicas não podem ser assimiladas, neutralizadas e menos ainda anuladas. Implicando na impossibilidade de fortalecer e ampliar satisfatoriamente as dimensões fundamentais do capitalismo – produção, consumo e circulação/distribuição/realização – por se originarem simultaneamente delas mesmas (MÉSZÁROS, 2011, p. 798).

Desde a década de 1970, “a tripla fratura interna da autoexpansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores”, deixando antever a possibilidade uma falha em sua função vital de “deslocar as contradições acumuladas no sistema” (MÉSZÁROS, 2011, p. 799). A unidade contraditória própria da autoexpansão do capital permitia o subjulgamento de uma de suas partes por outra, para que a reprodução ampliada de cada uma pudesse continuar ocorrendo em separado. Isto muda radicalmente quando é necessário fazer coincidir os interesses de cada uma delas, aí se repõe a impossibilidade de resolução das contradições internas pelos seus deslocamentos – até porque “o capital nunca, *já*, resolveu sequer a menor de suas contradições” (MÉSZÁROS, 2011, p. 800, *grifos do original*).

Sendo que os efeitos da crise estrutural estendem-se também para as dimensões da estrutura de dominação política. Aprofundando a crise da sociedade civil e instaurando a falta de legitimidade do próprio Estado político. Desta forma, “a influência civilizadora encontra seu fim devastador no momento em que a implacável lógica interna de autorreprodução ampliada do capital” deve se sobrepor à própria humanidade e às suas necessidades mais elementares (MÉSZÁROS, 2011, p. 801).

A crise da estrutura de dominação tem de ver com a impossibilidade de se elidir os efeitos da degradação da natureza, do aumento das iniquidades e das possibilidades de destruição das formas de vidas conhecidas. A crescente precariedade das relações de trabalho, a condenação de grandes contingentes populacionais à massa de supérfluos, a sobre-exploração das mulheres etc., são elementos que acentuam a crise de dominação.

A “racionalização do capital global” do contexto pós-crise de 1929 com a dinamização e integração do sistema econômico mundial, hegemonizado pelos EUA; a criação de um Sistema Monetário Internacional; a exploração das economias “subdesenvolvidas”, a reconcentração de capitais e de poder nos países de origem e a incorporação relativa das economias dos países pós-capitalistas, fortaleceram externamente a “totalidade intensiva” do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 806).

Enquanto isso, interiormente os resultados foram utilizados: nas intervenções estatais como fiadoras do capital privado; na estatização de empresas falidas para sua posterior recolocação em mãos particulares (com incentivo a criação de monopólios); no estabelecimento – temporário e restrito – de uma economia de pleno emprego; na criação de ramos de produção e de mercados consumidores; e na instituição de um poderosíssimo complexo industrial-militar (MÉSZÁROS, 2011, p. 806).

Estas medidas externas e internas que estimularam a “totalidade intensiva” do capital deram a falsa impressão de que seus problemas poderiam ser resolvidos indefinidamente. Ainda mais que a própria dinâmica do capital lhe fornece instrumentos para lidar com a fragmentação de suas partes constituintes, inclusive com o uso da coerção contra as classes trabalhadoras.

Contudo, o arsenal mobilizado pelo metabolismo social do capital precisa administrar e encontrar soluções duradouras para uma série de problemas que o ameaçam desde a sua estrutura. E é pela incapacidade de administrar um conjunto interrelacionado de contradições que MéSZáros (2011) entende que estamos diante de uma crise sem

precedentes, em muito superior aos entraves de uma crise parcial. De acordo com Mészáros, os quatro principais problemas que acometem o metabolismo social do capital seriam:

- 1) as contradições sociais e econômicas internas dos países capitalisticamente desenvolvidos – com destaque para a incontabilidade do complexo industrial-militar e do sistema de corporações transnacionais;
- 2) a intensificação da crise pela incorporação dos países pós-capitalista que traz consigo contradições políticas, econômicas e sociais;
- 3) a previsão de uma guerra comercial originada pelas rivalidades, tensões e contradições crescentes entre os países capitalistas mais importantes;
- 4) as “dificuldades crescentes para manter o sistema neocolonial de dominação”, aliadas as potentes contradições dentro dos países “metropolitanos” pelas unidades de produção estabelecidas e administradas por capitais ‘expatriados” (MÉSZÁROS, 2011, p. 808).

Resultam dessa situação algumas consequências. As contradições da produção destrutiva são incapazes de criar e de legitimar as funções de controle do sistema do capital; a possibilidade de alteração das relações simétricas entre capital e trabalho, de vez que “a dependência do trabalho em relação ao capital é relativa, historicamente criada e historicamente superável”; transgredir a mística entre “metas imediatas e objetivos estratégicos globais”, dado o fato de o capitalismo não ser passível de reformas e de as ilusões reformistas não poderem se estender indefinidamente no tempo; o surgimento do problema da “igualdade substantiva” que, pode ser a meta renovada de superação da “desigualdade hierárquica substantiva” rumo a um genuíno modo de controle socialista da produção e da reprodução da vida material (MÉSZÁROS, 2011, p. 30-31).

As intervenções até agora encontradas para equilibrar o metabolismo social do capital só têm conseguido atacar e/ou adiar os efeitos que decorrem de sua dinâmica intrínseca, repondo em outros patamares suas contradições estruturais. Podemos esperar por soluções conjunturais, mas não por soluções definitivas para as forças contraditórias e conflitantes que dinamizam o capitalismo.

3.2 O Complexo de Reestruturação Produtiva do Toyotismo

Alves (2008) identifica as características essenciais do capitalismo global a partir de suas contradições dilacerantes, quais sejam:

Hegemonia do capital financeiro (especulativo-parasitário) cujo processo de expansão determina as formas de desenvolvimento tanto do capital industrial quanto do comercial, imprimindo a meta de valorização do capital-dinheiro que para ser assegurada necessita desprezar o investimento produtivo;

Metabolismo social da *produção destrutiva*, expressando a forma mais contemporânea da lei da queda tendencial da utilização dos valores de uso (desperdício generalizado);

Contradição intrínseca entre civilização e barbárie: contradição entre as forças produtivas humano-genéricas e os limites à realização da emancipação humana pressupostas nos objetos de uso, produto do trabalho socializado e da técnica.

A mundialização do capital se articula com o novo regime de acumulação flexível e com o complexo de reestruturação produtiva, cujo “momento predominante”, de caráter

organizacional, é o “novo modelo produtivo” advindo do toyotismo que, ao disseminar-se, acaba por influenciar e determinar as novas qualificações do trabalho.

A reestruturação produtiva à qual nos referimos neste trabalho é a dinâmica da produção de mercadorias desde o período pós-guerra, mormente a partir das crises capitalistas da década de 1970. Esta reestruturação se dá constrangida pelas mediações das crises de superprodução, superacumulação e das acirradas concorrências observadas com o advento da mundialização financeira, de uma nova base técnica e de novos métodos de gestão da produção (pelos estoques).

A produção destrutiva típica da crise estrutural do capital requer que os excessos (de estoque, de pessoal, de custos, de equipamentos etc.) sejam dispensados para criar uma produção enxuta, principalmente pela intensificação da precariedade do trabalho. A eminência de um quadro caótico de superacumulação foi afastada (do pós-guerra até o início da década de 1970) pela adoção de um conjunto de medidas, dentre as quais destacamos:

A desvalorização – como tentativa de “baixa” e de “cancelamento” do valor de bens de capital, a liquidação de estoques excedentes, a desvalorização do dinheiro e da força de trabalho;

O controle macroeconômico – em que a intervenção estatal tenta equilibrar “o ritmo da mudança tecnológica e organizacional”; e

A absorção da superacumulação por intermédio dos deslocamentos: temporal – do capital produtivo; espacial – das plantas produtivas para outros países e regiões; e tempo-espaciais – casos nos quais há empréstimo de dinheiro para a obtenção de bens de capital pelos países dependentes (HARVEY, 2001, 170-174).

A partir das combinações das medidas expostas verificou-se durante os anos de ouro um aumento da produtividade, com diminuição das desigualdades de renda e a hipertrofia temporária do mercado financeiro ⁸. De outro lado, nos países de capitalismo avançado houve o acirramento da concorrência das relações capital trabalho e também entre o capital industrial e capital financeiro.

As mudanças da base técnico-científica (de caráter digital, molecular e flexível) associaram-se perversamente aos deslocamentos do capital industrial, gerando aumento do desemprego através da realocização seletiva das plantas de produção e do enxugamento do quadro fixo de funcionários. Alves (2010, p. 29-65) analisa que o momento predominante deste complexo de reestruturação produtiva é o toyotismo (ou ohnismo)⁹, uma vez que as condições econômicas que precisa superar eram justamente a de um mercado interno restrito como era o do Japão, país sede da Toyota.

As técnicas e protocolos organizacionais inspirados naquela experiência encontraram maiores possibilidades de êxito para propiciar a valorização do capital, com aumento de produtividade sem o correspondente aumento da economia, a partir de novas maneiras de gerir a força de trabalho (apropriando-se da subjetividade dos trabalhadores e

⁸ O crescimento industrial dos países da OCDE foi de no mínimo 3% chegando a 6% no período de 1961 a 1972 (CLINE, 1994 *apud* CHESNAIS, 1996, p. 302).

⁹ Em referência ao engenheiro Taichi Ohno da indústria automobilística japonesa Toyota.

buscando alcançar o seu consentimento para as novas práticas), o toyotismo indica novas fronteiras para a subsunção do trabalho ao capital.

Para constituir uma “nova hegemonia do capital na produção”, a racionalização do trabalho característica do toyotismo empreendeu um “salto qualitativo na captura da subjetividade operária”, através de inovações gerenciais, administrativas e de novos estímulos ao engajamento dos trabalhadores para realizar uma produção enxuta (ALVES, 2010, p. 31-32).

Diante da crise de superprodução da década de 1970, era necessário passar de uma produção de escala a uma produção de escopo, flexível e focada nas demandas nas condições de consumo de mercados internos cada vez mais restritos e que pudessem assegurar a manutenção das margens de lucros das empresas.

Para assegurar a produção enxuta (*clean production*), foram essenciais inovações no controle da força de trabalho. Isto se deu com a superação dialética dos aspectos constitutivos das técnicas advindas do taylorismo (separação entre concepção, gerência, controle e execução de tarefas) e do fordismo (desconcentração do trabalhador e da indústria, produção em massa, jornada de trabalho de 08 horas diárias e regulação salarial para estimular o consumo em massa).

Controlar o elemento subjetivo dos processos produtivos (trabalho vivo), pela subsunção real espiritual/intelectual do trabalho ao capital, significou um novo patamar da ofensiva capitalista na produção, articulado a nova base tecnicocientífica microeletrônica, molecular e digital. Pelo entendimento de Alves (2010, p. 34-35), as “novas tecnologias microeletrônicas na produção, capazes de promover um novo salto na produtividade do trabalho, exigiram, como pressuposto formal, o novo envolvimento do trabalho vivo na produção capitalista”.

A exponencial inversão das ciências em tecnologia incorporou atributos próprios do trabalho humano ao trabalho morto, trazendo consigo uma tendência a desespecialização, a polivalência dos trabalhadores.

Ao explicar o valor universal do toyotismo, Alves (2010, p. 36-39) se baseia nas condições originárias de mercado restrito, na sua adequação aos mecanismos da Terceira Revolução Industrial e nas condições para derrotar o sindicalismo. A crise de superprodução alterou as formas de concorrência e no bojo de seu processo, estabeleceu novos padrões de gestação da produção de mercadorias para continuar elevando a produtividade, sem que necessariamente aumentasse a quantidade. Inovar pela criação de produtos e serviços, com variedade e diferenciação constantes para garantir ganhos de produtividade.

Para operar sob uma nova base científica, o processo produtivo capitalista requer uma autorracionalização operária, pela qual o consentimento e as habilidades dos trabalhadores estejam fortemente sintonizados com a eficácia. Como parte desta dinâmica, o toyotismo procura superar a parcelização e a repetitividade do trabalho “pela desespecialização dos trabalhadores qualificados, por meio da instalação de certa polivalência e plurifuncionalidade dos homens e das máquinas” (ALVES, 2010, p. 39).

Ressalte-se que, a via de racionalização do toyotismo procura dar conta das unidades de produção, rearticulando coerção e consenso dentro delas pela manipulação do elemento subjetivo. A meta da hegemonia está restrita às empresas e cadeias produtivas, operando a conformação de um novo nexos psicofísico dos trabalhadores através de protocolos institucionais e organizacionais. Portanto, não tem condições de instituir uma

nova regulação tal como ocorria na vigência do taylorismo-fordismo com políticas *keynesianas*.

A respeito dos protocolos organizacionais, o toyotismo estimula o engajamento dos trabalhadores e tenta capturar integralmente suas subjetividades de modo que contribua cada vez mais com os aumentos da flexibilidade e da produtividade. Trata-se da articulação de novos elementos no processo de racionalização produtiva: a polivalência dos trabalhadores, a autonomia/autoativação, os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) e o *4jjust-in-time/kanban*¹⁰.

Os nexos contingentes do toyotismo instauram uma “flexibilidade interna”, constituída no coletivo de trabalho, no espaço (e na cadeia) de produção, capazes de contribuir para os ganhos de produtividade buscados pela nova gestão da produção (ALVES, 2010, p. 41-42).

A autonomia e a auto-ativação são mecanismos pelos quais há responsabilização dos trabalhadores pela qualidade dos produtos dentro do próprio processo de produção pelo foco nos possíveis defeitos que acarretem necessidade de parada do processo pelo trabalho vivo. Para tanto, os trabalhadores devem estar aptos e dispostos a realizarem mais de uma tarefa e a supervisionar vários equipamentos. Aí, existe a reincorporação das funções de diagnóstico, reparo, manutenção e controle de qualidade as atividades do produtor direto.

Articulados aos mecanismos anteriores e na tentativa de evitar o desperdício e a superprodução, as unidades produtivas passam a operar pela realização das vendas ou das encomendas. Os protocolos do toyotismo que se ocupam desta dificuldade sistêmica são o *kanban* e o *Just-in-time*. Com o primeiro, o processo de fabricação é iniciado pelo fechamento de encomendas e de vendas. Com o segundo, controla-se a produção pelos estoques. A partir das introduções de ambos, as informações analisadas dão conta de identificar o que e quem é supérfluo, tornando as unidades produtivas “magras” e “transparentes”.

Para um novo controle da força de trabalho articulado ao engajamento operário, estabeleceram-se os CCQs. Através deles o coletivo de trabalhadores exerce a pressão e a supervisão sobre os elementos individuais, atuando “pró-ativamente” dentro de uma lógica de competição, na qual todos os membros do grupo são responsabilizados pelo sucesso e ganhos do coletivo – “todos são chefes”.

Em cada realidade concreta, os protocolos organizacionais do toyotismo se estendem das principais empresas àquelas subcontratadas e a cadeia produtiva, impulsionando uma “fragmentação sistêmica” pelas empresas-rede que são perpassadas pelas contradições capital/trabalho e entre elas mesmas (ALVES, 2010, p. 57-60).

Assim sendo, o que temos observado é que o complexo de reestruturação produtiva, sob a mundialização do capital é caracterizado não apenas pela instauração de uma nova base técnica – o controle automático da produção – mas, principalmente, por uma nova proposta de organização social da produção, uma nova (re)posição do princípio de cooperação e de divisão do trabalho, que constituíram o pressuposto organizativo do desenvolvimento da acumulação do capital na grande indústria (AGLIETTA apud ALVES, 2010, p. 60).

¹⁰ Há outras inovações importantes como o *Total Quality Control* (TQC), *Kaizan*, o *Total Productive Maintenance* e a Técnica dos 5S's.

A combinação desse novo regime de produção com a financeirização econômica configura a acumulação flexível, caracterizada pelo enfrentamento direto com a rigidez do fordismo.

[a acumulação flexível] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [gerando] níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição ao “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical (HARVEY, 2001, p. 140-141).

De todo modo, devemos salientar a coexistência de diversos sistemas de trabalho sob a acumulação flexível, de vez que o essencial é a produtividade e o aumento da extração de mais-valia (HARVEY, 2001, p. 175-176).

Não é de estranhar que a fase atual do capitalismo seja totalmente avessa à inclusão social pelo trabalho. A promessa do emprego tenha que ser substituída por noções como “empregabilidade”. Esta tem sido um laço ideológico entre o toyotismo e as políticas de formação profissional, e tende a tornar-se um senso comum para estas políticas.

Se a financeirização e a produção enxuta geram desemprego e exclusão social, a empregabilidade representa, em si, um paradoxo do toyotismo. A empregabilidade tenta legitimar a produção destrutiva pela responsabilização do indivíduo por tornar-se empregável. Por esta perspectiva é o trabalhador que deve adquirir um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho cada vez mais restrito no bojo da “produção enxuta” e da exacerbação do controle e da manipulação do elemento subjetivo do trabalho.

A nova base técnica da produção tem condições para desenvolvimento de habilidades politécnicas e *omnilaterais*, mas isto se torna uma promessa distante pela reposição do estranhamento, do fetichismo, da alienação e de novas formas de precarização do trabalho intensificadas pelo metabolismo social do capital.

3.3 A Pedagogia Política Renovada do Capital

Tomamos por base os estudos de Gramsci sobre a passagem do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista, para a qual foram requeridas mudanças no “conteúdo e na forma do trabalho, na organização da produção e nas relações de poder” para conformar uma cultura de tipo urbano-industrial, com a constituição de um novo nexo psicofísico para adaptar a força de trabalho ao industrialismo (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 14).

Estas mudanças foram observadas tanto ao nível das relações estruturais quanto das superestruturais, engendrando um novo bloco histórico caracterizado, de um lado, pela reprodução ampliada do capital, pela intensificação do uso produtivo das ciências e das técnicas, pela ampliação da extração de mais-valia e pelo aumento da produtividade do trabalho; no que diz respeito às relações sociopolíticas e de produção, houve intervenção mais direta do Estado. Mantendo-se até a contemporaneidade o mesmo padrão de relações entre estrutura e superestrutura (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 15).

O incremento da racionalização das relações sociais capitalistas é exigido na atual etapa de desenvolvimento capitalista, considerando-se o empenho para superar a crise

estrutural da acumulação do capital e reorganizar a vida cotidiana, para compatibilizar o alargamento da participação popular com a legitimação do poder da classe detentora do capital. Trata-se de engendrar um bloco histórico que dê conta da articulação das bases materiais de produção com ideologias que lhe sirvam de sustentação, para equilibrar o uso simultâneo da coerção e da persuasão contra as forças político-sociais que disputam a hegemonia na sociedade civil (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 16-17).

O bloco histórico do capital tende, portanto, a buscar soluções para neutralizar contradições fundamentais como a socialização do trabalho e a apropriação privada de seus frutos, e entre a socialização da política e apropriação privada ou grupista do poder (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 18).

Essa mesma politização da sociedade civil contribui para que o consenso, ou adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes sociais em disputa na sociedade civil (e também no Estado em sentido estrito[...]), passe a se constituir, ao mesmo tempo, em importante instrumento de dominação da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia nas sociedades contemporâneas, e em poderoso meio de emancipação política das classes dominadas na construção de uma outra hegemonia: a direção intelectual e moral, política e cultural da classe trabalhadora (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 18).

Gramsci caracterizou as relações sociais e políticas de poder de sua época, reconhecendo que, após a década de 1870, estava ocorrendo um processo de grandes dimensões através do qual a burguesia procurava (e precisava) exercer a sua dominação também pelo convencimento das classes subalternas (a partir da conquista de espaços na sociedade civil) de que seu modo de vida é o único viável, legitimando e naturalizando as relações sociais capitalistas. A dominação exercida desde o controle das relações sociais de produção tinha que encontrar uma contrapartida na superestrutura política da sociedade civil para fins do exercício da direção moral e intelectual do conjunto da população.

Das análises gramscianas das relações políticas, apreendemos que naquelas sociedades nas quais há o florescimento de organismos na sociedade civil em condições de rivalizar/equilibrar o poderio emanado do Estado, isto é, nas sociedades ocidentais, verifica-se também, a ampliação do Estado no âmbito do desenvolvimento de uma burocracia civil e militar.

O Estado redefine, ainda, suas funções, acrescentando às tarefas de comando, governo e *domínio* a função de *direção* cultural e política das classes dominadas (hegemonia civil), por meio da adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 22).

É com esta premissa que entendemos a configuração dos Estados democráticos da atualidade como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI *apud* NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 23). Sendo importante frisar que para Gramsci a distinção entre Estado (sociedade política) e sociedade civil é metodológica, ou seja, as inter-relações entre ambos se dão de forma dinâmica e, por vezes, indistintas nas realidades concretas das lutas entre as classes sociais. Até porque a tarefa de educar o homem coletivo, conformando-o dos pontos de vistas técnicos, ético e político, se desenrola com intervenção da sociedade política e da sociedade civil. Mas é preciso considerar que os desdobramentos desta tarefa são visivelmente assumidos pelo Estado educador com objetivos de racionalização e de conquista do consentimento, cabendo a este a responsabilidade de:

Criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo

desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI *apud* NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 24).

A Pedagogia Política que visa conformar este homem coletivo à vida urbano-industrial foi instaurada a partir de alguns elementos essenciais como: a socialização de uma forma de pensar e agir; a autodisciplina; a produtividade como referência da organização da vida individual e coletiva; a busca do máximo de utilitarismo pelas instituições morais e intelectuais da sociedade civil (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 24).

A Pedagogia Política ou Pedagogia da Hegemonia – nos termos dos autores – refere-se às ações concretas levadas a efeito na sociedade civil (aparelhos privados de hegemonia política e cultural) e na sociedade política através de procedimentos com função educativa positiva. Todas as relações de convencimento e de hegemonia são inevitavelmente relações educativas e pedagógicas. Convém retomar o próprio Gramsci, para termos melhor dimensão do que estamos comentando:

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” [...]. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2011, p. 399).

O tratamento das disputas pela adesão/consentimento não é de forma alguma travado entre iguais. Nos aparelhos privados de hegemonia¹¹, os grupos e instituições sociais criam e preservam suas próprias formas de atuações, podendo, de acordo com a conjuntura, articular seus interesses com os das classes e/ou frações de classes dominantes, ou ainda, articulá-los aos interesses das classes subalternas.

A escola é o principal aparelho de hegemonia das sociedades urbano-industriais pelo fato de formar pessoas em condições de atuar com certa capacidade técnica e dirigente, formando intelectuais de diferentes níveis. No capitalismo monopolista é a instituição escolar que cria um “intelectual urbano de novo tipo” pela elevação das capacidades técnicas e de direção,

segundo os ideais, as idéias e as práticas da classe dominante e dirigente, torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 28).

É pela combinação de elementos de persuasão com outros de força que a hegemonia burguesa propaga-se. Neste processo, a atuação do aparelho estatal é de extrema importância para criar as condições estruturais e sociais que possibilitem que a racionalização do processo produtivo difunda-se pela sociedade.

A combinação do fordismo com o Estado de Bem-Estar-Social alargou a participação política das classes subalternas, como estratégia educadora para impor aos movimentos radicais o horizonte da redução das desigualdades e da garantia de direitos nos

¹¹ Constituídos como espaços de interação mais ou menos espontânea.

marcos da sociabilidade do capital, procurando evitar a adesão do proletariado ao projeto socialista. A Pedagogia Política do pós-guerra, guiada pelos teóricos *keynesianos*, tinha a perspectiva da ampliação de políticas governamentais que aumentassem direitos e a produtividade da força de trabalho com a adesão da maioria da população ao projeto hegemônico.

Gramsci (2007, p. 36-46) indicou que as relações de forças políticas dependem dos graus de consciência, organização e participação. Para ele, o primeiro nível como momento econômico-corporativo, nele os indivíduos organizam-se por interesses de grupo por questões mais imediatas; o momento seguinte também é limitado por interesses econômicos, mas já se vislumbra o pertencimento a uma classe ou grupo social e, portanto, a necessidade de articular seus interesses com a luta política na esfera da sociedade política; um terceiro momento é o da superação dos interesses corporativos, políticos e econômicos, pelo estabelecimento também de fins morais e intelectuais para as lutas travadas “num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados” (GRAMSCI, 2007, p. 41).

A Pedagogia Política dos anos de fordismo e americanismo redefiniram mecanismos de mediação do conflito de classe, a partir da legitimação de movimentos ligados a questões específicas e sem articulação direta com as relações de trabalho e de classe. Ocorreu uma estratégia de divisão das classes subalternas para que seus setores comprometidos com outra sociabilidade obtivessem cada vez menos chances de influenciar o conjunto dos explorados e oprimidos.

O fim da Guerra Fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e na difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. Por outro lado, o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações no limiar do século XXI (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 33).

Derivam daí mudanças nas formas pelas quais a burguesia – sob direção de suas frações rentistas e industriais – passa a reestruturar o Estado para redimensionar suas ações sociais em parceria com setores privados para segmentos populacionais tidos como excluídos e marginalizados com potencial para desestabilizar o processo de acumulação. Promoveu-se uma espécie de “repolitização da política” para assegurar a adesão ao projeto neoliberal de sociabilidade tomando por base a conciliação de classes, em nome de um mundo sem conflitos, no qual os interesses da coletividade devem ser resolvidos sem mudanças estruturais (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 34-35).

Os novos contornos da convivência social são qualitativa e quantitativamente difundidos na sociedade civil pelos aparelhos privados de hegemonia, incentivando uma ocidentalização da política de tipo americano, encorajando movimentos cujas pautas sejam eminentemente corporativas, setoriais ou privatistas – consoante à doutrina neoliberal.

Para Neves e Sant'Anna (2005, p. 35-38), a redefinição do padrão de politização é definido por algumas características essenciais: viabilizar a permanência de grande parte da população em relações de forças mais primitivas, para que busque soluções individuais para os seus problemas; incentivar a pequena política, como estratégia de

refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia das classes subalternas, a fim de que realizem a “grande política da conservação” frente à crescente precarização das relações de trabalho; e fortalecimento para iniciativas de grupos ligados a movimentos específicos, combate a opressões, ecologistas etc., deslocando o eixo de enfrentamento das relações de classe para as relações de opressão.

Percebe-se o deslocamento de atividades do âmbito dos direitos sociais universais para o atendimento a setores particulares (através do setor público não estatal), como parte dos mecanismos de privatizar, fragmentar e focalizar as políticas sociais, dando conta da diminuição dos compromissos sociais do Estado. A burguesia de serviços explora este nicho de mercado, difundindo a ideia de que, ao prestar serviços públicos não estatais, está promovendo a inclusão social. Em verdade, está escamoteando a desigualdade realmente existente e mercantilizando direitos que passam a ser vistos como possíveis, para aqueles que tomam a iniciativa e através do mérito individual apropriam-se de novos padrões de consumo.

Percebe-se ainda que os aparelhos privados de hegemonia ligados à burguesia passam a atuar junto aos setores “excluídos” desenvolvendo ações de ‘responsabilidade social’, “com intuito de obter o consenso passivo de um contingente amplo da população ao projeto de sociabilidade burguesa e conformar mais diretamente segmentos maciços do proletariado urbano” ao *status quo* (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 40).

O apelo à responsabilidade de indivíduos e grupos para com o diálogo social que propicie a busca por soluções, sem a necessidade de conflitos, é o cimento da repolitização da política que indica as formas sancionadas de intervenção na sociedade. É neste processo que incide e direciona a Pedagogia Política do Neoliberalismo de Terceira Via, ao balizar a intervenção política pelos consensos construídos através do diálogo, sem o radicalismo neoliberal e sem ir além do capitalismo.

3.4 Educação: reforma ou alternativa contrahegemônica

Vimos até aqui que o conteúdo de classe das mudanças sociais e econômicas ocorridas desde a década de 1970 tem engendrado uma piora nas condições de vida e de luta das classes subalternas. Se as indicações estiverem corretas, o direcionamento da reestruturação produtiva e da Pedagogia Política Renovada do Capital estarão dirigindo as políticas públicas de trabalho e emprego e de formação e qualificação profissional para gerar nas classes subalternas concepções fatalistas do mundo, segundo as quais, não há soluções estruturais para os problemas que lhe atingem.

A recusa reformista em abordar as contradições do sistema existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com as manifestações particulares – ou, nas suas variações “pós-modernas”, a rejeição apriorística das chamadas grandes narrativas, em nome do *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 62-63).

Dada a persistência dos problemas da educação mesmo após tantos projetos para solucioná-los, as análises de programas como o PROEJA, tem que indagar se não estamos investigando “reivindicações de um pretenso “avanço” (que não levam a nenhum lugar realmente diferente) [que] são dissimuladamente reafirmadas” (MÉSZÁROS, 2005, p. 64).

As tendências reformadoras da educação têm em comum a incapacidade de combater as causas e permanecem aprisionadas ao “circulo vicioso *efeitos* condenados”, no

nosso caso, a exclusão sócio-educacional de trabalhadores jovens e adultos (MÉSZÁROS, 2005, p. 30, *grifos do autor*). Estas tendências reformadoras tendem a procurar soluções etapistas e gradualistas nas linhas de menor resistência do modo de produção e reprodução social da vida material diante da contradição fundamentalmente prática de tentar “mudar as relações desumanas estabelecidas, enquanto rejeita, como um perigo sério, a única e possível alternativa social hegemônica” (MÉSZÁROS, 2005, p. 34).

Neste sentido, MéSZáros (2005, p. 35) defende que as pessoas que querem uma mudança educacional radical devem “perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito”.

Considerando o duplo propósito da educação institucionalizada: criar na força de trabalho disponível os conhecimentos necessários para a vida produtiva e criar e gerar valores que legitimem o *status quo*, internalizando que não há alternativas a ele, de maneira que a racionalidade hegemônica seja suficientemente forte para evitar o uso aberto da violência e da brutalidade. Em termos gramscianos: a adequada relação entre dispositivos de consenso e de coerção.

O sistema de educação formal deve induzir a uma aceitação, produzindo e conformando tanto consenso quanto lhe seja possível “a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”, nesse sentido, lutar apenas pela alteração da educação formal seria como aguardar por um “milagre monumental” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Contudo, a socialização realizada com ajuda do complexo midiático e dos padrões de consumo pode ser enfrentada num processo de “transcendência positiva de autoalienação do trabalho” com alterações das práticas educacionais dentro e fora dos sistemas de ensino, até porque limitar “uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação radical qualitativa” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Deve-se reconhecer e analisar os processos educativos não apenas em instituições formais de educação, tendo em vista que estas instituições correspondem a apenas uma parte do sistema global de internalização. Por isto, a luta dos que desejam instituir uma sociedade e uma educação para além do capital deve “abarcara a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

A estrutura econômico-social poderia estar constringendo as políticas públicas de qualificação de trabalhadores jovens e adultos à formação da força de trabalho necessária para o desempenho de funções produtivas, enquanto o conhecimento necessário para o mundo hodierno permite entender que “a aprendizagem é a nossa vida”. Se para a realização de todo e qualquer trabalho são necessários o uso da mente e do corpo, concordamos com a afirmação gramsciana de que “somos todos intelectuais”.

Uma concepção ampliada de educação aponta que nela estão contidos todos os momentos da vida ativa, se confundindo com a própria existência e se chocando com a “tentaçao do reparos institucionais formais – ‘passo a passo’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

É na luta de classes, incluída aí a luta contra-hegemônica que rivalize com o modo de produção capitalista e desde baixo quebre com as formas de manipulação dos trabalhadores, porque eles não podem ser “manipulados e controlados imediatamente pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

É no conjunto das práticas sociais que nos educamos e criamos culturas, “o fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim” (MÉSZÁROS, 2005, p. 55-56). Temos que enfrentar a autoalienação na totalidade das práticas política-educacional-cultural para que seja possível criarmos uma “alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe”, desafiando as “formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (MÉSZÁROS, 2005, p. 56 e 55, *grifos do autor*).

Para Mézáros (2005, p. 59), a luta por uma educação para além do capital deve se iniciar contra e na realidade rebelde, articulando práticas de educação formal, não formal, informal, no trabalho, nas artes etc. em direção “à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente”, para que se torne viável a completa alteração da maneira ser da sociedade. E é sobretudo no combate contra a “autoalienação escravizante” do e no trabalho que devem se dirigir as energias revolucionárias para que superemos pelo próprio trabalho o modo de produção e reprodução social da vida material.

O problema das desigualdades educacionais é recolocado de outra forma se a realidade indica que seu processo social fundante ocorre nas relações sociais de produção e que, portanto, a tarefa democrática é a de universalizar o trabalho e a educação como direitos e deveres dos seres humanos. Para que não continuemos a ser organizados desigualmente como produtores não proprietários e proprietários não produtores, levando em consideração inclusive a propriedade dos bens culturais socialmente criados, tais como a educação, as artes, as ciências etc.

Enfrentar as mediações de segunda ordem que impõem à humanidade uma forma alienada de mediação (Estado, trabalho alienado, produção de mercadorias etc.) e construir uma alternativa viável e consciente pela associação dos produtores com o direito inalienável à educação continuada “como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática da *autogestão*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 75).

Nessa direção, o objetivo central de entender como e as razões pelas quais o CPII oferece o PROEJA tem como caminho a escuta de como os profissionais que atuam neste Programa estão disposto a educar os trabalhadores jovens e adultos.

As decisões das entidades representativas dos trabalhadores SINDSCOPE e ADCPII nos permitem vislumbrar que, mesmo que a pesquisa revele a total compatibilidade do PROEJA com a Pedagogia Política Renovada do Capital, a ação consciente dos indivíduos que efetivamente “fazem” o Programa ganhar vida pode se dar em outra direção, estabelecendo contradições e resistências que indiquem possibilidades de apropriação dos cursos pelos interesses das classes subalternas.

Para Mézáros a concepção de Gramsci em torno da educação é profundamente democrática e a única sustentável para a transformação social:

A sua conclusão é bifacetada. Primeiro, ele insiste que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo

predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente. Qual das duas é mais acentuada, e em que grau, isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes (MÉSZÁROS, 2005, P. 49-50).

Dado o exposto, incluímos no questionário uma pergunta que nos permitiu auferir se há no plano das concepções pedagógicas dos professores do CPII um embate entre: reforma e educação para além do capital.

4. NOVAS DEMANDAS PARA A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR

Sobre as concepções possíveis da EJA e da Educação Profissional, Paiva (2012, p. 52-54) nos fala que a EJA tem a ver com escolarização, com aprender por toda a vida, com educação continuada, com desemprego, com qualificações, novas tecnologias, com as contradições entre capital e trabalho etc.

O atendimento a demandas de qualificação e de requalificação profissional de jovens e adultos – trabalhadores de baixa escolaridade –, no contexto da lógica neoliberal, surgiu como resposta à empregabilidade [...]. Esse atendimento faz, também, despontar uma rede específica de cursos de curta duração, dissociados da educação básica, e de planos de formação continuada, no âmbito das políticas educacionais e de trabalho e emprego. Essa rede de cursos, assim concebida, resulta em perdas para os trabalhadores, pois os cursos sem a escolaridade básica, de pouco adiantavam (PAIVA, 2012, p. 54).

Seguindo nessa linha de raciocínio, passamos a discorrer sobre a questão da reestruturação produtiva no Brasil nas últimas décadas e seus reflexos sobre a educação, particularmente sobre a EJA e a Educação Profissional.

Consideramos o quadro educacional em que ficam latentes os baixos níveis de escolarização e de formação da força de trabalho adequada à manutenção da ordem social competitiva, dos pressupostos de classe da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da pulverização de ações voltadas para formação e qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores.

A reestruturação produtiva derivada da crise estrutural do capital acarretou uma desindustrialização precoce no Brasil e o aumento da precariedade das relações de trabalho. Citamos como exemplo a expulsão de trabalhadores do setor secundário: em 1980, os empregos industriais respondiam a 19,2% das ocupações no país e, em 1999, essa taxa caiu para 11,8%. No ano 2000, o assalariamento alcançava menos que 58% dos trabalhadores ocupados ao passo que, em 1980, esse índice era de 62,8% (POCHMAN, 2006). De outra parte, esta reestruturação impulsionou um uso mais intenso da ciência e da tecnologia nos processos de trabalho e a exigência de novas qualificações laborais.

Na atual conjuntura de crescimento econômico e influenciada por políticas ditas desenvolvimentistas, temos assistido a uma campanha responsabilizando os trabalhadores desqualificados pelo não preenchimento de vagas disponíveis no mercado de trabalho. Esta campanha tenta encobrir o fato de que, no Brasil, 75,4% dos jovens de 18 a 24 anos de idade ainda cursam a educação básica; no Estado do Rio de Janeiro são 42,2%, enquanto o analfabetismo atinge 11,1% das pessoas com mais de 15 anos (IBGE, 2007). Ações da sociedade civil e da sociedade política vincularam ainda mais a EJA à educação profissional, como forma de suprir a carência de força de trabalho qualificada e de aumentar as chances de ‘empregabilidade’ e de ‘inclusão social’.

4.1 Reestruturação produtiva no Brasil: da década de 1990 aos nossos dias

A instalação da precariedade no mundo do trabalho brasileiro sobreveio articulando o desemprego estrutural, a precarização do emprego e dos salários perpassando o conjunto da classe que vive do próprio trabalho. Este processo ocorreu unilateralmente, sendo

observado inclusive nos momentos de crescimento econômico e nos setores mais dinâmicos da economia nacional, atingindo inclusive os setores mais “estáveis” da classe trabalhadora industrial.

Isto se deve à conjugação dos principais elementos da reestruturação produtiva no Brasil: a descentralização, a desregulamentação e a flexibilização dos contratos de trabalho, o que vem a dificultar ainda mais as ações organizadas da classe trabalhadora, no sentido de rivalizar com a atual fase de valorização do capital.

A precariedade e a insegurança penetram no núcleo “integrado” da classe dos trabalhadores assalariados, atingindo os que ainda mantêm vínculo “formal” de emprego. Desenvolve-se, em maior amplitude, portanto, um mundo do trabalho no Brasil, mais diversificado, mais segmentado, polarizado, que tende a tornar ainda mais difícil a própria constituição da solidariedade de classe (ALVES, 2010, p. 247-248).

A reestruturação produtiva é requerida pela crise estrutural do capital e intensificada pela mundialização financeira, de vez que a “esfera financeira alimenta-se da riqueza criada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho de múltiplas qualificações” (CHESNAIS, 1995, p. 309) e que os investimentos tendem ao “alinhamento nas condições mais desfavoráveis aos assalariados” (CHESNAIS, 1995, p. 40). A combinação desse novo regime de produção com a financeirização econômica configuram a acumulação flexível assim caracterizada por Harvey:

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [gerando] níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição ao “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical (HARVEY, 2001, p. 140-141).

Com a aceleração do uso das novas tecnologias nos setores mais dinâmicos da economia – mormente no setor industrial – e nos períodos de recuperação da produção foi possível constatar que o crescimento econômico não estava sendo acompanhado de um aumento proporcional do nível de emprego. Isto significa que a reestruturação produtiva (presidida pela financeirização da economia ou mundialização financeira) desarticulou os nexos entre os investimentos produtivos e a geração de empregos.

Como ressalta Alves (2010, p. 120-157), o complexo de reestruturação produtiva dos anos 1980 plasmou novas formas de organização, superexploração, qualificação e ‘rotinização’ do trabalho. Estas características foram ampliadas e diversificadas nos anos 1990, com as utilizações de novos elementos inspirados no toyotismo, como a descentralização produtiva e o uso mais intenso da ciência e da tecnologia. Neste processo, o toyotismo assume “caráter sistêmico” no âmbito brasileiro (ALVES, 2010, p. 200-246). E, com ele, dá-se uma luta mais intensa no sentido de subsumir o trabalho ao capital nos aspectos subjetivos e objetivos da produção capitalista.

O incremento da “automação microeletrônica” tendeu a constituir novas feições para os trabalhadores, estabelecendo-se a necessidade de melhorias da qualificação e da integração destes às novas práticas produtivas. De outra parte, a descentralização e a terceirização diversificaram e segmentaram os diversos segmentos da classe trabalhadora envolvidos num mesmo ramo da produção através das diferentes formas de contratação e de subcontratação pelas quais as empresas flexibilizaram (ou melhor, atacaram) as relações de trabalho.

Na dimensão organizacional, buscou-se aliar o consentimento dos trabalhadores com o controle e a intensificação do trabalho, articulado à dimensão real da flexibilização das formas de contratação da força de trabalho que, ao cindirem a classe trabalhadora, impuseram constrangimentos às formas vigentes de solidariedade e de luta de classes, num cenário caracterizado pela polarização de um núcleo reduzido de operários qualificados e dispostos a colaborar e pela ampliação do heterogêneo setor precarizado desta classe (ALVES, 2010, p. 253).

Pois bem, a introdução das novas tecnologias na década de 1990, constituiu novas qualificações para os trabalhadores que deveriam passar não apenas a executar bem as suas tarefas, mas também a prever e a cooperar para que problemas não paralisassem os processos de trabalho, incorporando a dimensão subjetivo-afetiva do trabalho como força de trabalho competente para valorizar o capital.

A própria idéia de “qualificação” passa a ter um novo recorte – é menos considerada “um estoque de conhecimentos/habilidades”, mas sobretudo competência ou capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis (o que exige uma postura operária pró-ativa ou propositiva) (ALVES, 2010, p. 254).

Estas novas qualificações devem ser mobilizadas cooperativamente em cada célula de produção e há o incentivo a uma ressignificada autonomia operária, na qual as funções intermediárias de supervisão e de gerência são diminuídas. Isto ocorre porque estas funções são incorporadas aos trabalhadores individualmente, para que fiscalizem os seus próprios trabalhos e os de sua equipe de maneira eficaz para cumprir as metas estabelecidas – e em alguns casos bonificações – enquanto constituem novas formas de corporações.

Alves (2010, p. 257-258) alerta para contradição entre aumento das qualificações mobilizadas no processo de trabalho e o controle tirânico exercido de tecnoburocratas representantes de empresas transnacionais. Ainda assim, a polarização das qualificações entre o segmento estável e o segmento precário da classe trabalhadora contribui com o aprofundamento da polarização interna da mesma.

As novas rotinas de trabalho contribuem com a criação de comportamentos adequados à organização do toyotismo e com a ofensiva contra o mundo do trabalho levada a cabo com intensificação qualitativa e quantitativa do trabalho. Por isto, o estímulo constante dos produtores diretos é acompanhado de mecanismos coercitivos implícitos tais como o desemprego estrutural que perpassa o conjunto da classe trabalhadora.

Os investimentos em novas tecnologias microeletrônicas – para valorização do capital – geram tanto o aumento da produtividade, quanto do desemprego. Esta lógica apóia-se também na autoalienação consentida, na diminuição dos níveis hierárquicos, no processo de terceirização etc.

Assim, os sistemas de controle de qualidade total, a introdução do controle estatístico de processos, a informatização do trabalho em escritório, a incorporação das *transfer-lines* controladas eletronicamente, os sistemas de estocagem automatizada e a busca da flexibilidade, entre outras coisas, parecem instigar as empresas a “enxugar” a força de trabalho, a incorporar a lógica da “produção enxuta” (ALVES, 2010, p. 263).

É preciso levar em consideração não apenas os aspectos quantitativos do desemprego estrutural, mas também a qualidade dos postos de trabalho gerados, no sentido da remuneração do trabalho, da proteção social, das qualificações etc. Trata-se, portanto,

de criação de desemprego e de relações precárias de exploração como autônomos, trabalhadores informais, em tempo parcial, em domicílio etc. Esta dinâmica está vinculada à descentralização do processo produtivo e à consequente transferência de responsabilidades dos grandes conglomerados industriais (e financeiros) para pequenas e médias empresas, supostas cooperativas e trabalhadores individuais (autônomos).

A terceirização tem como motivações três elementos interligados: a) captura da subjetividade da força de trabalho – facilitada pela desconcentração; b) maior flexibilidade produtiva – propiciada pelas alterações nos produtos de acordo com a demanda detectada; e c) redução dos custos de produção – transforma custos fixos em custos variáveis (ALVES, 2010, p. 210).

Os ataques à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), especialmente aqueles que dizem respeito às formas de terceirização e de contratações temporárias, acabam por: debilitar e fragmentar a classe trabalhadora – mesmo no contexto de uma mesma categoria ou ramo de produção –; estimular a competição interna da classe trabalhadora; e, a reduzir os custos de produção (ALVES, 2010, p. 266-270).

As altas taxas de informalidade e de rotatividade conjugadas com o “arrocho salarial” ou, mais amplamente, a “flexibilidade estrutural” do mercado de trabalho brasileiro contribuíram com as novas formas de flexibilização – próprias da reestruturação produtiva –, sobrepondo ambas às formas de exploração da força de trabalho. Relembrando Oliveira (2007, p. 34), a “contradição reside em que é esse salto na produtividade que alimenta o trabalho informal, sobre o qual não se pode estimar a produtividade, justamente porque lhe falta a relação com o capital”.

Segundo Alves (2010, p. 270), se a “polarização “clássica” do mercado de trabalho no Brasil era entre o setor “moderno” e o setor “tradicional”, sob o novo complexo de reestruturação produtiva, surge uma nova polarização do trabalho, com “rupturas” de estatuto salarial no interior do próprio pólo “moderno” do mundo do trabalho”.

Avassalada pela terceira revolução industrial, ou molecular-digital, em combinação com o movimento da mundialização do capital, a produtividade do trabalho dá um salto mortal em direção à plenitude do trabalho abstrato. Em sua dupla constituição, as formas concretas e a “essência” abstrata, o consumo das forças de trabalho vivas encontrava obstáculos, a porosidade entre o tempo de trabalho total e o tempo de trabalho da produção. Todo o crescimento da produtividade do trabalho é a luta do capital para encurtar a distância entre essas duas grandezas. Teoricamente, trata-se de transformar todo o tempo de trabalho em trabalho não-pago; parece coisa de feitiçaria, e é o fetiche em sua máxima expressão. Aqui, quase se fundem mais-valia absoluta e relativa: absoluta porque o capital usa o trabalhador quando necessita dele, relativa porque isso é possível somente devido à enorme produtividade. A contradição: a jornada da mais-valia relativa deveria ser de diminuição do trabalho não-pago, mas é o seu contrário. Então, graças à produtividade do trabalho, desaparecem os tempos de não-trabalho: todo o tempo de trabalho é tempo de produção [...] Os serviços são o lugar da divisão social do trabalho onde essa ruptura já aparece com clareza. Cria-se uma espécie de “trabalho abstrato virtual” (OLIVEIRA, 2006, p. 135-137).

Um aspecto que interessa mais de perto a nossa pesquisa diz respeito à velocidade com que a reestruturação produtiva destrói, constitui e reconstitui qualificações profissionais no sentido de instituir uma maior polarização das qualificações, “cujo desdobramento, para os possuidores de “qualificações obsoletas” – ou inadequadas – é a exclusão permanente do mercado de trabalho ou a queda para outros setores mais arcaicos” (ALVES, 2010, p. 272).

4.2 Estado e novas feições da luta de classes

As ações de formação, qualificação e capacitação profissional que têm respondido às necessidades de criação de uma força de trabalho apta a produzir são, dessa forma, imprescindíveis ao metabolismo social do capital e, de outra parte, são influenciadas pelas lutas das classes subalternas no sentido da ampliação de seu significado, para além da manutenção das condições de produtividade.

Ao longo do caminho percorrido até aqui, indicamos que a crise estrutural do capital articulou alterações profundas nas formas de produção e de reprodução social da vida material (em direção à reestruturação produtiva e à Pedagogia Política Renovada do Capital), portanto, requereu mudanças no “conteúdo e na forma do trabalho, na organização da produção e nas relações de poder” que conformaram uma cultura de tipo urbano-industrial, com a constituição de um novo nexos psicofísico para adaptar a força de trabalho ao industrialismo contemporâneo (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 14).

Estas mudanças foram observadas tanto ao nível das relações estruturais quanto das superestruturais, engendrando um novo bloco histórico caracterizado pela reprodução ampliada do capital, pela intensificação do uso produtivo das ciências e das técnicas, pela ampliação da extração de mais-valia e pelo aumento da produtividade do trabalho; no que diz respeito às relações sociopolíticas e de produção, houve intervenção mais direta do Estado (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 15).

Na opção assumida por Gramsci, busca-se conduzir o homem simples a uma concepção de vida superior através do contato entre intelectuais e os simples de modo a “forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 103).

O homem ativo de massa [possui uma consciência contraditória]: uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. (GRAMSCI, 2011, p. 103)

De certo, Gramsci advoga a necessidade de formação de uma camada de pessoas “*especializadas*” para contribuírem com a unidade da teoria e da prática do grupo do qual participa: para ele a “consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 2011, p. 103).

O desenvolvimento quantitativo e qualitativo de intelectuais só pode prosperar se for acompanhado de situação análoga entre os homens-massa, de modo que “indivíduos, ou mesmo grupos mais ou menos importantes, para o estrato dos intelectuais especializados” (GRAMSCI, 2011, p. 105). É por isso que Gramsci vê como importante a atuação dos partidos políticos ideológicos, posto que experimentam uma unidade moral e intelectual de forma prática, podendo, a depender da conjuntura, articular seus interesses com os das classes e/ou frações de classes dominantes, ou ainda, articulá-los aos interesses das classes subalternas.

Neves e Sant`Anna (2005, p. 26-28) entendem que a escola é o principal aparelho de hegemonia das sociedades urbano-industriais pelo fato de formar pessoas capazes de atuar com certa capacidade técnica e dirigente, formando intelectuais de diferentes

extratos. Evitar que as classes trabalhadoras elevem seus níveis de consciência e de organização para além do momento econômico-corporativo, para que as relações de forças entre as classes fundamentais pendam para o lado da burguesia é condição *sine quo non* para que o modo de produção social da existência se perpetue.

Também relacionado ao novo modelo de Estado, são as atividades voltadas para o deslocamento de atividades do âmbito dos direitos sociais universais para o atendimento a setores particulares através do setor público não estatal, como parte dos mecanismos de privatizar, fragmentar e focalizar as políticas sociais, dando conta da diminuição dos compromissos sociais do Estado.

A burguesia de serviços que explora este nicho de mercado vai propagandear a ideia de que, ao prestar serviços públicos não estatais, está promovendo a inclusão social, quando, na prática, está escamoteando a desigualdade realmente existente e mercantilizando direitos, que passam a ser vistos como possíveis para aqueles que tomam a iniciativa e através do mérito individual apropriam-se de novos padrões de consumo.

Ao privatizar, fragmentar e focalizar as políticas sociais com a colaboração de ONGs, pretende-se transformar aquelas atividades típicas do fundo público em serviços públicos não estatais e induzir a criação de uma nova cultura em que os direitos sociais universais dão lugar à livre iniciativa dos sujeitos como “valor moral radical”, ao mesmo tempo em que diminui a “participação popular aos limites de um pacto social, no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e de dominação (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 42). É neste processo que incide e direciona a Pedagogia Política do Neoliberalismo de Terceira Via, ao balizar a intervenção política pelos consensos construídos através do diálogo, sem o radicalismo neoliberal e sem ir além do capitalismo.

Nos anos 1980, o Brasil não estava adequadamente preparado para desempenhar o papel de “economia financeira emergente”. Este papel era impedido basicamente por dois problemas: altas taxas de inflação e a centralização e regulação da política cambial. Com a Constituição Federal de 1988, os direitos do trabalhador e do Estado eram priorizados em detrimento do mercado de capitais.

A propaganda neoliberal dava conta de que, na iniciativa privada, os custos seriam diminuídos e a qualidade aumentada exponencialmente. Por esta fórmula, menos intervenção estatal seria acompanhada de aumento do crescimento e da produtividade. As experiências neoliberais observadas nos países de capitalismo autônomo permitiram concluir que o aumento do desemprego e a redução do Estado social demandavam novas estratégias de legitimação¹².

Como as contestações não recuaram e o clima político-social questionava o receituário neoliberal, ajustaram-se termos, cadenciaram-se os ritmos e reorganizou-se a forma de intervir no sentido da liberalização das relações econômicas, a crise do neoliberalismo produziu a criação de uma “nova alternativa” – ou “Terceira Via”, “Centro Radical”, “Centro Esquerda”, “Nova Esquerda” etc. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 44-77).

¹² Os problemas advindos das crises dos pagamentos das dívidas interna e externa; do baixo crescimento do PIB; da impossibilidade de justificar as privatizações e fusões pelas contrapartidas sociais inócuas; e, do círculo vicioso do baixo crescimento que por sua vez, impedia a quitação das dívidas.

Esta reorganização política tinha concordância com o direcionamento das reformas neoliberais, mas preocupava-se com os níveis de instabilidade vistos nos países em que a ortodoxia neoliberal foi a tônica política (LIMA; MARTINS, 2005, p. 46-47).

No Brasil, a partir dos anos 1990, verificou-se uma reforma administrativo-gerencial como parte do processo de difusão da Nova Pedagogia da Hegemonia ou Pedagogia Política Renovada do Capital. No âmbito desta reforma, adquiria centralidade uma defesa quase teológica das virtudes do mercado e um plano de ação que estava focado na defesa da privatização (ou desestatização) com a finalidade de transferir para a iniciativa privada atividades que contavam com grande participação ou com exclusiva oferta pública.

Portanto, quando Fernando Henrique Cardoso (FHC) ascendeu ao Governo Federal, marcando a continuidade da “Era neoliberal” brasileira, já havia mediações políticas importantes de como as reformas neoliberais deveriam ser encaminhadas para evitar crises de legitimidade. O plano econômico apontava para estabilização dos preços com o fim da inflação, paridade artificial do Real com o dólar, estímulo à privatização, economia de recursos para amortização dos juros da dívida externa etc.

Segundo Paulani (2006, p. 67-107), interessava aos homens de negócio: 1) desregulamentar a economia e a proteção social – mormente a trabalhista; 2) reduzir os gastos públicos para impedir inflações; 3) repassar à iniciativa privada todas as empresas estatais; e 4) abrir a economia nacional a fim de que a concorrência tratasse de produzir as condições internas para competição na economia globalizada.

O Estado deveria passar de produtor/interventor a regulador. Foi para alcançar este objetivo que FHC criou o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), conduzido por Luiz Carlos Bresser Pereira. Este ministério pretendia modernizar o Estado (aproximando-o da eficiência do mercado) e a administração de maneira a permitir o gerenciamento do setor “não exclusivo de serviços sociais e de obras e de infraestrutura” – neste último apenas como regulador (MELO; FALEIROS, 2005, p. 225).

Melo e Faleiros (2005, p. 226-227) apreenderam – do estudo de um conjunto de documentos oficiais e do próprio Bresser Pereira – que, para o grupo no poder, a crise de estruturação do Estado tinha quatro faces interdependentes: no âmbito político e econômico a delimitação de seu tamanho e a redefinição de seu papel regulador; a crise de governança ocasionada pela falta de condições financeiras para implementar as decisões do governo; e a possível crise de legitimidade que poderia ter como corolário uma crise de governabilidade. Na divisão de tarefas entre Estado, setor privado e sociedade civil, com vistas ao desenvolvimento econômico e social, o primeiro deveria se preocupar com a regulação e a promoção, o segundo com o desenvolvimento em si e o terceiro com a execução das políticas sociais.

Teríamos a publicização das atividades pela parceria nos moldes propostos pelo governo traria o benefício de liberar o Estado de suas funções de execução, permitindo maior eficiência no tocante a formulação de políticas e ações públicas e as agências de regulação. A execução de tarefas não-exclusiva do aparelho estatal, tais como: escolas, universidades, centros de pesquisa, sérios de saúde e de assistência social, centros

culturais etc., deveria ser repassada para “organizações públicas não-estatais” ou “Terceiro Setor”¹³ (empresas, ONGs etc.) com financiamento da própria sociedade.

A esse chamado “terceiro setor” caberia a implementação das políticas públicas, já que tanto o Estado, na fase keynesiana, quanto o mercado, no neoliberalismo “mais radical”, fracassaram, ao passo que a “sociedade civil” poderia ser mais eficaz que esses dois outros setores, por não estar presa ao autoritarismo, como o Estado, e não buscar o lucro, como o mercado (MELO; FALEIROS, 2005, p. 232).

Ao apropriar-se do termo “sociedade civil” pela acepção liberal, os homens de negócio passaram a veicular a ideia de que é na sociedade civil onde se dão as virtudes da sociedade e inexistem nela antagonismos/conflitos entre classes sociais. As entidades do Terceiro Setor responderiam às demandas da população por serviços públicos de qualidade – longe das lógicas ineficiente do Estado e mercantil das empresas. No bojo da reforma do Estado, as parcerias com as Organizações Sociais sem fins lucrativos seriam a possibilidade de atender com agilidade e eficácia aos interesses gerais.

Estas parcerias se dão a partir da lógica do Diálogo Social, tido como modelo de reordenamento das formas de mediação do conflito de classes pelas negociações entre trabalhadores, empresários e governantes, com a criação e a proliferação de “mecanismos de controle dos organismos de trabalhadores e rebaixar seu nível de consciência política forjando um novo pacto social, condicionado o desenvolvimento social e humano à atual dinâmica do capitalismo monopolista”, em sua fase neoliberal, mediatizado pelo projeto de Terceira Via (FIGUEIREDO, 2012, p. 88).

Durante o Governo FHC, a criação do Programa Comunidade Solidária serviu para articular e dar maior visibilidade ao pacto entre Governo-Setor Privado – Organizações Sociais, legitimando novas formas de intervenção pública e legitimando o diálogo social. Os convênios, contratos de gestão e parcerias foram alavancados ainda por alterações nas leis de maneira a atrair “parceiros” para o enfrentamento das situações precárias às quais estava submetida grande parte dos brasileiros. Dentre as políticas de formação e de qualificação da força de trabalho que seguiram esta lógica podemos citar, além do próprio PROEJA, o Programa Escola de Fábrica, o PLANFOR, o PNQ, o Programa Alfabetização Solidária e o PRONATEC.

Esta nova forma de mediação do conflito entre as classes logrou êxito ao hegemonizar as maiores agremiações partidárias no entendimento de que o caminho para justiça social inclui ações filantrópicas como complementares, suplementares e até mesmo substitutivas das ações do fundo público.

Neste sentido, o conflito entre as classes sociais ficou subsumido à busca por consensos na sociedade civil – idealizada pelos apologistas do neoliberalismo de Terceira Via – com a finalidade de inserir soberanamente o Brasil na economia globalizada. Esta questão perpassou inclusive o programa de Governo do candidato do Partido dos Trabalhadores nas eleições presidenciais de 2002, assim como a própria coalizão que passou a governar em 2003, mantendo os acordos “macroeconômicos estabelecidos entre o Brasil e os países capitalistas centrais” (MELO; FALEIROS, 2005, p. 238). Assim, a pedagogia da hegemonia

¹³ Segundo a visão neoliberal, o primeiro setor é o Estado (lugar da política), o segundo, o mercado (o da economia) e o terceiro, o espaço social (convivência solidária e comunitária).

se processa ainda mais livremente na nova conjuntura, iniciada com a propaganda governamental em torno do combate à fome no país – tornado literalmente bandeira de governo –, tendo, porém, apenas nos primeiros oito meses de gestão Lula da Silva, um orçamento 60 vezes menor que os gastos do governo federal, estados, municípios, Previdência, Banco Central e empresas estatais com juros da dívida externa (MELO; FALEIROS, 2005, p. 238).

A “nova” contratualidade social configurada no primeiro Governo Lula da Silva pretendeu rearticular os interesses do capital produtivo ‘nacional’ com aqueles oriundos do capital financeiro, sem promover mudanças no plano da estrutura econômica e social, conclamando a sociedade civil organizada a participar dos grandes debates nacionais promovidos pelo Executivo através do Conselho de Desenvolvimento Econômico Social (CDES)¹⁴.

A partir de consultas populares e do estímulo à presença de indivíduos e grupos organizados na sociedade civil no CDES e nas Câmaras Orçamentárias, essa proposta de participação se ajusta perfeitamente às campanhas das fundações e associações do capital do tipo “faça sua parte” que ocupam espaço cada vez mais significativo na mídia, de caráter voluntário restrito e individual nos programas compensatórios voltados à classe marginalizada pelo desemprego e pela precarização do trabalho (MELO; FALEIROS, 2005, p. 239-240).

Isto está vinculado à luta política e ideológica para garantir na sociedade civil a hegemonia necessária à educação dos indivíduos e de suas classes da estratégia de aliviar a pobreza através da inclusão social, da redução das desigualdades e de políticas compensatórias.

Serão fortalecidas a educação e capacitação dos trabalhadores e as atividades nacionais de inovação. Sem prejuízo da pesquisa básica, a política de ciência e tecnologia terá ampla articulação com as demandas de inovação do setor produtivo e com as políticas industriais, buscando-se maior integração entre empresas e universidades e institutos de pesquisa. Isto deve ocorrer também nas áreas de fronteira, como biotecnologia, química fina, microeletrônica e novos materiais. A atual revolução tecnológica deve ser acompanhada e fortalecida por um sistema nacional de inovação que expanda e diversifique as atividades de pesquisa e desenvolvimento de processos e produtos (BRASIL, 2003 *apud* MELO; FALEIROS, 2005, p. 242).

A seguir, teceremos considerações a respeito da política de educação profissional do período estudado, levando em consideração as articulações que ela estabelece com os diferentes níveis e modalidades da educação em nosso país.

4.3 A política educacional de Educação Profissional no Governo Lula da Silva

Na primeira década do século XXI, ocorreram ao mesmo tempo continuidades e descontinuidades no campo educacional. Para Frigotto (2011), ao optar por ações de combate à desigualdade dentro da ordem, o projeto estrutural foi mantido, mas não sem alterações na forma de conduzi-lo. Assevera este autor que os indicadores dessas diferenças seriam os ataques da classe detentora do capital contra a retirada de “migalhas da reprodução ampliada do capital ou de seus privilégios” e “um comportamento de

¹⁴ Deste colegiado composto por 90 personalidades, nada menos que 41 representavam empresas e organizações empresariais, enquanto os trabalhadores tinham apenas 16 representantes (MELO; FALEIROS, 2005, p. 239-240).

gratidão e de apoio das multidões que objetivamente sentem a melhora efetiva de suas vidas” (FRIGOTTO, 2011, p. 240). Este sentimento persistiu, mesmo com o fato de as políticas compensatórias terem tido um fim em si mesma, isto é, não terem alterado a estrutura social desigual.

Assim, ao final dessa década, podemos afirmar que, no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado recente entregaram a nação e haja avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

O governo não disputou “um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma” (FRIGOTTO, 2011, p. 241). Disto resulta que, no plano estrutural, se reiteram as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. Não só algo secundário, mas desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente aqui viabilizado.

Neves (2004) nos fala sobre o caráter antipopular das políticas educacionais na década de 1990, principalmente durante a “Era FHC”, em sua síntese a autora apresenta quatro características do período: privatização, focalização, descentralização dos encargos e participação.

A privatização dos objetivos teria se dado pela centralização político-pedagógica da definição dos parâmetros e diretrizes curriculares pelo MEC. A faceta propriamente privatizante se deu na Educação Superior com o estímulo à criação de instituições superiores de ensino (faculdades integradas e centros universitários), sem compromisso com pesquisa e extensão, nas instituições privadas tanto o número de matrículas quanto de instituições superam em muito os quantitativos do ensino superior público.

A focalização tem haver com a prioridade para a universalização do Ensino Fundamental – apenas para pessoas de 07 a 14 anos de idade, mesmo desrespeitando a Constituição Federal, o artifício foi a indução desta prioridade pelo FUNDEF. Ao tratar das pressões por escolarização, a nova LDB tratou de desresponsabilizar o Governo Federal pela promoção da Educação Básica através dos processos de municipalização (da educação infantil e do Ensino Fundamental); de expansão das redes estaduais (Ensino Médio e profissionalizante); e das parcerias com a sociedade civil (cursos de capacitação, qualificação e requalificação).

Talvez o ponto mais intrigante da política educacional neoliberal seja o apelo constante à participação da sociedade nos destinos da escola. Hoje, existe um nítido incentivo para a gestão colegiada de aspectos importantes da vida escolar. Este apelo à participação traz consigo uma armadilha preocupante por sugerir a responsabilização dos indivíduos pela quantidade e qualidade dos serviços educacionais, atribuindo um novo e esvaziado significado para a coisa pública.

Retornando às articulações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, identificamos que, no projeto original de LDB, se tinha como referência a formação profissional integrada à formação geral, buscando reduzir a distância entre a educação voltada para as classes dominantes, e a educação estritamente profissional voltada para as classes trabalhadora. Para Saviani (2003), “um certo grau de dualidade entre ensino geral e profissionalizante” ainda configura a realidade do Brasil (SAVIANI, 2003, p.61). Ele

reconhece ter havido um progresso nas propostas originais de LDB, quando se localizava o eixo do Ensino Médio na educação politécnica ou tecnológica¹⁵.

Em conflito até mesmo com a LDB de 1996, que organiza a educação profissional articulada com o ensino regular, o Decreto n.º 2.208/97, ao regulamentar o §2 do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da mesma lei, determinava a separação do Ensino Médio da educação profissional, exacerbando a dualidade educacional.

No cenário ideológico educacional, a teoria do capital humano se redefine a partir de exigências da organização produtiva flexível, introduzindo novos conceitos de qualificação e formação dos trabalhadores. A reestruturação econômica exige dos trabalhadores um conjunto de competências relativas ao saber fazer, saber ser, saber conviver e saber conhecer e, para isso, os processos de educação formal devem adaptar-se a fim de desenvolver nos indivíduos competências compatíveis com o contexto da organização produtiva flexível. É por isto que as resoluções do MEC que delas derivaram foram imbuídas da

supervalorização da experiência vivida e pelo subdimensionamento do conhecimento teórico e historicamente produzido, reforçando, desse modo o irracionalismo. Ela configura-se, ainda, em estratégia de consolidação, no nível escolar, das maneiras de pensar, agir e sentir da burguesia mundial na contemporaneidade, constituindo-se, portanto, em meio empregado para fazer com que a classe trabalhadora pense minimamente (NEVES, 2002, p. 174).

Noções como Sociedade do Conhecimento atribuíam à multihabilitação/polivalência a formação abstrata da força de trabalho para atuar em empresas flexíveis. O que unifica estas novas ideologias é a suposta existência de uma sociedade sem classes sociais, pós-industrial, na qual emerge o “cognitariado”. As tão propaladas cidadania e aprendizagem do educando rapidamente sumiram do horizonte dos adolescentes e jovens trabalhadores que deveriam procurar mais cedo uma ocupação remunerada, mesmo que para isto saíssem da escola.

Na nova lei da educação, a concepção de educação politécnica defendida pelo movimento popular foi derrotada pelas forças conservadoras. No contexto da reconversão tecnológica e da reestruturação produtiva, disseminou-se a idéia de que o desempregado era culpado pela sua situação, devendo capacitar-se rapidamente no mercado educacional para atender as novas demandas da produção flexível.

Para Ney (2006, p. 259-281), a Reforma do Ensino Médio e Técnico do fim da década de 1990 estava baseada nas seguintes premissas:

a) a necessidade de expansão da oferta de vagas no Ensino Médio; b) a adequação da formação profissional aos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho; c) a idéia de que o processo de formação profissional deve deixar de ser estático (obtido de uma única vez com a qualificação profissional) e passar a ser contínuo (a questão da educação continuada); d) a crescente demanda do nível de escolaridade do trabalhador em função das novas tecnologias e dos novos processos produtivos; e) o desaparecimento de uma série de ocupações profissionais sem que o trabalhador tenha condições de ser re-profissionalizado; f) a transformação das escolas técnicas de qualidade [...] em preparatórios para vestibulares de alunos

¹⁵ Saviani (2003) afirma que apesar de educação tecnológica e politécnica estarem presentes na literatura marxiana e marxista como educação integral (manual e intelectual), o termo tecnológico já foi apropriado pela burguesia o que o leva a preferir a expressão politécnica.

oriundos das elites, deixando de cumprir sua missão; e g) o alto custo de uma escola técnica para oferecer basicamente a parte acadêmica do Curso Técnico de segundo grau (NEY, 2006, p. 260).

Ainda de acordo com Ney (2006, 269-270), o Governo FHC entendia como necessária a implantação de cursos de educação profissional ao molde daqueles oferecidos pelo Sistema S. Para tanto, o Decreto 2.208/97 teve como objetivos: a subordinação das escolas ao mercado de trabalho, com os perfis profissionais definidos pelo mundo empresarial; a preparação direta para o exercício profissional; deslocamento conceitual do plano da qualificação para o plano das competências, constituindo o regime de competências como ordenador da especialização, do aperfeiçoamento e da atualização profissionais; e a inserção de jovens e adultos trabalhadores no sistema de qualificação, reprofissionalização e a atualização.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) financiava projetos tendo como critérios de elegibilidade a extinção do Ensino Médio de formação geral, o aumento do número de estudantes, a criação de cursos a partir das demandas do mercado, etc., induzindo a rápida adesão das escolas da Rede Federal à formação aligeirada.

O CNE aprofundou as diretrizes daquele Decreto através de seus pareceres e resoluções, definindo como competência “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999a, 1999b).

Houve mobilizações dos trabalhadores em educação e do movimento estudantil (SINASEFE, CNTE, UBES etc.) para impedir o aligeiramento da formação técnico-profissional e facultar aos estudantes uma formação acadêmico-científica sólida e integral¹⁶. Porém, do processo de embate entre as forças populares e do capital é possível perceber que entre os dirigentes da Rede Federal

a resistência cedeu lugar, por parte da maioria dos dirigentes, à adesão, à acomodação ou a um consentimento forçado, mas buscando formas internas de preservar a luta [...] o que prevaleceu foi a adesão dos dirigentes ou a acomodação passiva interna (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 350).

Das contradições na luta pela revogação do Decreto n.º 2.208, ressaltaram-se três posições: revogar o decreto, manter o decreto ou, ainda, revogar o decreto e promulgar um novo. Este debate culminou na proposta de revogação e substituição por outro decreto e se deu após a conclusão de que assim o processo de mudanças se daria de forma mais rápida e com menores prejuízos para os jovens e adultos trabalhadores, visto que, apenas com a revogação o encaminhamento da discussão para o CNE ou para o Congresso Nacional, a mudança na educação básica poderia ficar estagnada, haja vista o tempo necessário para tramitação e o provável resultado negativo.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43), a travessia para uma educação politécnica necessitaria de uma mediação, qual seja: o Ensino Médio Integrado.

Se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético [por termos consciência das soluções]. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma

¹⁶ O Decreto 2.208 foi, ainda, alvo de uma fracassada Ação Direta de Inconstitucionalidade movida pelo então Deputado Federal Inácio Arruda.

obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade.

Neste contexto, um grupo de trabalhadores, gestores de políticas públicas de trabalho, educação e formação profissional de governos estaduais e municipais, pesquisadores de universidades e coordenadores de programas de educação/formação profissional vinculados a entidades da sociedade civil, elaborou o documento intitulado “Propostas para a Organização da Política Pública de Formação Profissional”, buscando gerar subsídios às políticas públicas do novo governo, através da avaliação conjunta das ações desenvolvidas ou em desenvolvimento na formação profissional dos trabalhadores e do estudo das relações destas ações com a educação escolar.

O Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004) definiu as bases para a reorganização da Educação Profissional através de cursos e programas de formação que se articularão, preferencialmente com os cursos de EJA, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador¹⁷. Define-se também a organização por áreas profissionais em função da: estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; a articulação das áreas da educação, do trabalho/emprego e da ciência e tecnologia; da oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada segundo itinerários formativos - com o objetivo de superar a oferta fragmentada e descontínua de formação profissional; da necessidade dos cursos se articularem com a modalidade EJA para elevar a qualificação e escolaridade dos trabalhadores.

Sem alterações no terreno da estrutura econômico-social, o ideário educacional mercantilista e privatista que hegemonizou a década de 1990 se manteve como ideia-força nesta primeira década do século XXI, com isto, a prioridade atribuída à educação continuou como discurso retórico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). Frigotto (2011, p. 244) assinala como diferenciais durante os Governos de Lula da Silva, as expansões das matrículas e dos *campi* das universidades federais e dos IFETs de vez que fazem parte das funções privativas do governo federal – suplementar e de financiamento. As preocupações com políticas de discriminação positiva no acesso ao ensino superior e a ênfase nas políticas de EJA, de educação da população indígena e afrodescendente, também foram ressaltadas.

Tabela 02: Matrículas na Educação Básica e na modalidade EJA

	2011	2008	2005	2002
Educação Básica	50.972.619	53.232.868	56.471.622	54.716.609
Ensino Médio (EM)	8.400.689	8.366.100	9.031.302	8.710.584
E.M. EJA	1.364.393	1.650.184	1.223.859	874.001
E.M. EJA + Ed. Prof. Presencial	40.844	14.939	-	-

Elaboração própria a partir de censos do INEP¹⁸.

¹⁷ Contraditoriamente a estas orientações, logo em seguida à publicação do Decreto, o MEC colocou a Educação Profissional e Tecnológica numa secretaria homônima e distinta da Secretaria de Educação Básica.

¹⁸ http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2011_v4.zip

No que diz respeito ao financiamento, Frigotto (2011, p. 244) destacou a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), “com todos os limites da natureza dos recursos”, incorporando a educação infantil e o Ensino Médio, sem ampliar os montantes; a proposta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP); e o estabelecimento do piso nacional para o magistério”.

Frigotto (2011, p. 244-246) afirma que a gestão do Sistema Nacional de Educação foi em muito pautada pelas Parcerias Público-Privado (PPPs) e pela pedagogia dos resultados. Com isto, a focalização de programas em grupos específicos, ao invés da instituição de políticas universais, foi estabelecida e orientada pelos critérios do produtivismo e desenvolvida mediante a pedagogia das competências. Aponta como problemáticas a fragmentação e a dispersão da esquerda e não assunção por parte do governo, das proposições oriundas do campo crítico, contribuindo com a hegemonia do Movimento Todos pela Educação¹⁹ no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Pode-se afirmar, assim, que, a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses “*da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida*” acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246, *grifos do autor*).

A Educação Profissional, Científica e Tecnológica teria sido a “grande prioridade da década, sem alterar, todavia, seu caráter predominantemente privado” (FRIGOTTO, 2011, p. 246). Isto porque muitas das ações foram feitas através das PPPs e mesmo ampliação das matrículas em cursos superiores oferecidos pelos IFETs se deram com base na ampliação da dualidade educacional para este nível e seguindo critérios de mercado. Até mesmo a revogação do Decreto n.º 208/1997 – que reintroduziu e acentuou a dualidade no Ensino Médio – foi marcada pelo Decreto n.º 5.154/2004 e pela manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) mercantis adepts do ideário de ensinar “o que serve ao mercado ou de fazer pelas mãos a cabeça do trabalhador” (FRIGOTTO, 2011, p. 248).

Não há financiamento específico para a Educação Profissional e Tecnológica e temos que considerar as desigualdades na determinação das verbas para os Institutos Federais. Recentemente, “assumiu-se uma combinação entre essas séries [históricas] e a matrícula como únicos critérios de definição orçamentária” (MOURA, 2006b, p. 79). A Educação Profissional e Tecnológica tem recursos insuficientes e dispersos em vários

<http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/2008.zip>

<http://download.inep.gov.br/download/censo/2005/Censo2005.zip>

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopse-estatistica-da-educacao-basica-2002>

http://download.inep.gov.br/download/censo/1999/basica/SINOPSE_1999.zip

¹⁹ Movimento mantido pelos bancos Santander, Itaú, Bradesco e Itaú-BBA; pela Gerdau (siderurgia e metalurgia); pela *holding* Camargo Corrêa; pela Suzano (papel e celulose); pela Dpaschoal (serviços e produtos automotivos); Faber Castell (fabricante de material de escritório). Também conta com parcerias das Organizações Globo, Gol Linhas Aéreas, Microsoft, Fundação Victor Civita, dentre outras.

ministérios e ações. Moura (2006b, p. 80-81) ressalta as discussões do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP), bem como as disputas entre os sistemas públicos e o Sistema S, defendendo quem se deve assumir como prioridade a interação entre os sistemas de ensino.

Apenas 6,58% (707 mil) dos estudantes do Ensino Médio estão em cursos de nível médio técnico (concomitantes e subseqüentes), sendo 11,84% (84 mil) destes nas redes públicas. As matrículas no Ensino Médio Integrado e no Ensino Médio Integrado a EJA são pequenas, quase nulas, por isto, Moura (2006b, p. 82) propõe uma política educacional para mais além da Rede Federal, envolvendo e articulando os sistemas públicos municipais e estaduais.

Isto frustra aqueles que se mobilizam pela Educação Profissional integrada à Educação Básica de forma a complementá-la e nunca substituí-la, visando à elevação da escolaridade dos trabalhadores através de políticas públicas de formação profissional articuladas às políticas de emprego e de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico.

Diferente da profissionalização fragmentária e em tempo reduzido, a travessia para a educação unitária implicaria um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com duração de quatro anos, que garanta, ao mesmo tempo uma sólida formação básica omnilateral, a compreensão dos processos produtivos contemporâneos e da sociedade. Para Ramos (2004), trata-se de articular trabalho, ciência e cultura como princípios do Ensino Médio, através desta articulação se persegue a formação a partir da dimensão ontológica do trabalho proporcionando a

compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2004, p. 9).

A ciência, entendida como os “conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (RAMOS, 2004, p. 9), ocuparia o lugar do saber fazer que vem sendo privilegiado pela pedagogia das competências – resumido a mobilização de capacidades cognitivas e laborais – recuperando a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. A cultura, isto é, o entendimento das formas pelas quais os homens criam e recriam a sua vida em grupo para que as pessoas se reconheçam enquanto sujeitos capazes de intervir na realidade a fim de transformá-la.

O projeto foi elaborado como produto de debates sobre diferentes aspectos do trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: currículo, formação de professores, identidade e memória escolar, e desenvolveria estes temas sob os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, preocupando-se ainda com a formação continuada de professores. Infelizmente, um ano depois nada tinha sido efetivado em função de um apressamento do processo que fez com que se substituísse um debate de mais fôlego sobre a relação dos conhecimentos gerais e específicos por uma soma de disciplinas de formação geral e específica, resultando somente em adição de carga horária – como veremos nos programas focais.

Segundo Magalhães e Neves (2013), na dimensão político-pedagógica da proposta está o currículo integrado, entendido em três sentidos complementares: como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e

como relação entre parte e totalidade na proposta curricular. No primeiro sentido, exprime uma concepção filosófica comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos com o trabalho, a ciência e a cultura – tidas como dimensões que estruturam a vida social. No segundo, expressa a mediação destas dimensões na integração da educação de nível médio com a educação profissional. Quanto ao último, aponta a inter-relação entre conhecimentos gerais e específicos, construída ao longo da formação do educando (RAMOS, 2005a, p. 106-127).

Diríamos, então, tratar-se de um saber curricular que se realizaria na prática, baseado na compreensão conceitual e no comprometimento político-pedagógico que rompe com a lógica pragmática, instrumental e disciplinar. Esta teorização se opõe a lógica com a qual o currículo tem sido concebido e praticado na educação profissional de nível médio, a sua compreensão e implementação na prática requer então um processo formativo dos educadores, através do qual possa ser apropriado em seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Este pode ser um importante ponto de partida para o diálogo e para a socialização de práticas coerentes com o trabalho interdisciplinar, entretanto deve ultrapassar o simples saber-fazer de competência individual para encontrar-se na competência coletiva, assumindo uma postura crítica e responsável deve relativizar as fronteiras dos seus campos disciplinares, dialogar, negociar e estruturar intervenções organizadas no currículo e ações orientadas coletivamente (MAGALHÃES; NEVES, 2013, p. 9).

Tendo estas indicações como ponto de partida, consideramos que não há nenhuma concepção de educação integrada ao verificarmos, no Parecer n.º 39/2004, a intenção de que seja adquirida uma nova política pedagógica, partindo do que prescrevia o Decreto 2.208/97. No CNE, todas as resoluções e pareceres que se seguiram apresentavam contradições que não garantiam a implementação do Ensino Médio integrado – reconheciam a necessidade de curso único, com matrícula e conclusões únicas, mas sempre com conteúdos de naturezas diversas.

Para Kuenzer (2007), a crescente privatização da educação profissional obedeceu à lógica de retirada do Estado da área social e da não existência de políticas públicas, abrindo espaço para a privatização das políticas sociais, alimentando a fragmentação de ações e a pulverização de recursos para a educação profissional com resultados inócuos e a manutenção do *balcão de negócios* estabelecido pelo Decreto 2.208/1997. Os novos programas direcionados de Educação Profissional direcionados a desempregados ou alunos de escolas públicas foram caracterizados pela falta de integração efetiva com outras políticas públicas. A mesma autora ressalta o fato de o Decreto 5.154/2004 não ter vetado a continuidade das formas anteriores de articulação entre Educação Básica e Profissional.

O novo Decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do Governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto 2208/97, das instituições públicas que passaram a vender cursos para o próprio Governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função, e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2007, 501).

Num balanço retrospectivo, Frigotto (2007a, p. 1141) avalia que a proposta do Ensino Médio Integrado

não avançou, tanto por falta de decisiva vontade política e recursos do governo federal e resistência ativa de grande parte dos governos estaduais, responsáveis pela política de ensino médio, para implementá-la, quanto por uma acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral.

O Governo Federal decidiu assumir a oferta de cursos e programas para elevar a escolaridade básica, nas instituições de sua rede de ensino, reservou 50% do total de vagas das instituições para o Ensino Médio profissionalizante. A transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica, de Escolas Técnicas Federais, de Escolas Agrotécnicas Federais, de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e do Colégio Pedro II²⁰ em IFETs (BRASIL, 2008) tem se demonstrado um complexo processo de integração e de verticalização da oferta de educação profissional com atividades que cobrem desde a Educação Básica até a pós-graduação

Estas ações nos permitem interpretar que o Governo Federal está agindo em sintonia com as formulações do Banco Mundial, que, desde a década de 1990, vem priorizando a educação profissionalizante no nível médio e a disseminação de graduações tecnológicas, com aproveitamento da capacidade instalada nas instituições que tradicionalmente ministravam cursos de Educação Básica e de Educação Profissional (Cf. OTRANTO, 2010).

Ao criar os Institutos Federais, o Governo também os obrigou a oferecer 20% das suas matrículas através do PROEJA, conferindo o *status* de direito, e ‘emprestando’ seu prestígio e potencial de política do governo a estas modalidades que há anos são marcadas pela dispersão e pela oferta em instituições empresariais e do chamado Terceiro Setor, expressando a preocupação de uma “política pública perene” inserida “em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica” (BRASIL, 2007, p.14).

Importa frisar o fato de o MEC considerar que o aluno das diferentes modalidades de Educação Básica custa 50% menos que os estudantes do Ensino Superior, caracterizando um desestímulo à oferta de cursos daquele nível nos IFETs (OTRANTO, 2010, p. 99).

Acrescenta-se à análise a própria expansão do ensino privado no nível tecnológico de 75% para 88% entre os anos 1999 e 2008. E os impressionantes 16 bilhões movimentados pelo Sistema S em 2010, superando com folga os recursos do FUNDEB, do PROJOVEM, do Brasil Profissionalizado e de todo o conjunto de ações da educação e da qualificação profissional (GRABOWSKY *apud* FRIGOTTO, 2011, p. 246-247).

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006 e 2007-2010), foram implementados diversos programas voltados para formação e qualificação de Jovens e Adultos. Destacamos: o Brasil Alfabetizado, o Saberes da Terra, o Projeto Escola de Fábrica e o PROEJA, todos vinculados ao MEC. Ao PRONERA foi dada continuidade no governo Lula, sob a responsabilidade do MDA. O Plano Nacional de Qualificação (PNQ), vinculado ao MTE, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), a cargo da Secretaria Geral da Presidência da República.

Um dos marcos foi o Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que definiu as novas bases para a organização da educação profissional, através de cursos e programas de formação que “articular-se-ão, preferencialmente com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador”, revogando ainda o Decreto n.º 2.208/1997 (Cf. NEVES, 2010).

²⁰ A transformação do Colégio Pedro II em Instituto Federal só foi proposta pelo Executivo em 2011.

O PAS, em 2003, deu lugar ao Brasil Alfabetizado que, sob a coordenação do MEC e as ações de instituições da sociedade civil, surge com o objetivo de “erradicar” o analfabetismo no Brasil. Seguiu a mesma lógica das campanhas de alfabetização de matriz compensatória para pessoas com 15 anos ou mais, que saíram da escola antes de aprender a ler e a escrever.

O Plano Nacional de Qualificação (PNQ) passou a vigorar em 2004, substituindo o PLANFOR e continuando sob a responsabilidade do MTE. Esse Plano tem por objetivos a qualificação social, profissional, a certificação e a orientação do trabalhador. Os cursos devem se vincular aos arranjos produtivos locais e serem planejados adequadamente pelos parceiros do MTE, isto é, ONGs, entidades sindicais, municípios e estados.

Para dar formação inicial e continuada a jovens de 16 a 24 anos, com renda de até um salário mínimo e meio, ou que tenham concluído o Brasil Alfabetizado, o Governo lançou, em dezembro de 2004, o Projeto Escola de Fábrica, porém o mesmo só foi instituído em setembro do ano seguinte, pela Lei nº 11.180/2005. Os estudantes devem estar matriculados na educação básica e participar de cursos de até 600 horas, junto às empresas conveniadas.

Em 2005, o MEC criou o Programa Saberes da Terra para oferecer EJA, qualificação social e profissional prioritariamente aos agricultores de 15 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. Há uma cogestão do programa com o MDA e o MTE.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), criado em 2005, destinava-se aos jovens desempregados na faixa etária entre 18 e 24 anos, oferecendo a conclusão do Ensino Fundamental com a iniciação e a qualificação profissional. Os alunos recebem uma bolsa-auxílio no valor de cem reais e em contrapartida realizam ações sociais orientadas. Ventura (2008, p. 147) ressalta que no Documento Base do PROJOVEM fica evidente “a associação entre juventude, pobreza, droga e violência”. Pela importância do combate ao “risco” ou “vulnerabilidade social”, participam da coordenação do programa quatro ministérios.

O PRONATEC foi criado em outubro de 2011 para “aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” em cursos presenciais ou à distância com, no mínimo, 160 horas (BRASIL, 2011). Podem aderir a este programa os IFs, as entidades do Sistema S – através de renúncias fiscais – e as instituições da Educação Profissional das redes estaduais. Os alunos recebem bolsa-formação estudante ou bolsa-formação trabalhador, posto que o MEC as destina a trabalhadores jovens e adultos, beneficiários de programas de transferência de renda, estudantes e egressos do ensino médio público ou, quando da rede particular, na condição de bolsista.

Outra ação relevante é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria Ministerial nº 86/2013, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PRONACAMPO prevê a articulação dos apoios aos sistemas de ensino para implementar e ampliar políticas de qualificação profissional na educação básica e na educação superior às populações do campo. Tem como princípios estimular: o respeito às diversidades; incentivar as formulações de projetos político-pedagógicos atinentes às especificidades da população do campo; desenvolver políticas de formação de professores; valorizar as identidades das escolas do campo; e, o controle social da qualidade da educação escolar (BRASIL, 2013).

Neste contexto, nos parecem pertinentes as características indicadas por Ventura (2008, p. 111-112):

A EJA passa a apresentar-se de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento; estar comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital.

Expressamos nossa concordância com as conclusões de Ventura (2008) acerca das políticas para os historicamente excluídos do ensino regular.

4.4 O PROEJA

Paiva (2012, p. 48) indica que, por diversos fatores, o Programa é “do ponto de vista da concepção/formulação, uma das mais bem tecidas políticas públicas que já se teve no país”. Ao historicizar o PROEJA faz referência à autonomia questionada (10% das vagas da Rede Federal); e às críticas iniciais: carga horária, ausência deste público na rede supra (equidade), recursos financeiros. Aborda as mudanças nas coordenações da SETEC/MEC e do Programa como perdas para o seu desenvolvimento, o mesmo vale para as possibilidades de articulações com as redes municipais através do PROEJA FIC – formação inicial e continuada (PAIVA, 2012, p. 51-52).

Segundo Moura (2006b, p. 89), “mesmo que haja um grupo de profissionais formados e comprometidos em atuar a partir desses referenciais, se não houver o financiamento perene para dar continuidade às ações, que permita a realização de um planejamento de curto, médio e longo prazo, que possibilite o deslocamento das ações da boa vontade e do voluntarismo para o campo do profissionalismo, se estará, mais uma vez, desenvolvendo uma “grande experiência” sem resultados significativos do ponto de vista dos que demandam por essa formação em todo o país”. Por isso, uma das batalhas prioritárias diz respeito ao financiamento para fazer do PROEJA uma política pública que articule os sistemas de ensino.

Os princípios do PROEJA são:

1. compromisso das instituições públicas com a inclusão da população em suas ofertas educacionais;
2. inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas públicos;
3. ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio;
4. trabalho como princípio educativo;
5. pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política;
6. consideração de identidades para além da categoria de “trabalhadores” (BRASIL, 2007, p. 37-38).

De um universo relativamente vasto, selecionamos algumas dissertações que nos permitiram uma melhor aproximação do desenvolvimento do Programa nos IFETs.

Gotardo (2009) investigou o conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora, especificamente aquele pretendido pelas políticas de integração curricular, que se intenciona veicular no PROEJA através de seu Documento Base. Em relação à dualidade presente no sistema educacional brasileiro, na rede pública de ensino, a autora entendeu que há elementos que não têm sido suficientemente elucidados. Concluiu que a condição de classe não é dada pelo currículo da escola, pois a escola pública de nível médio, em geral, é para a classe trabalhadora.

Diante dessa constatação, compreende que o trabalho como princípio educativo e a *omnilateralidade* são princípios que necessitam ser perseguidos para toda a Educação Básica ofertada aos trabalhadores e não apenas àqueles que conseguem chegar ao Ensino Médio. Procurou problematizar a dicotomia entre formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo; para o trabalho manual e para o trabalho intelectual etc. Para a autora, essas contradições no documento refletem as contradições capital/trabalho e implicam desafios a serem superados (GOTARDO, 2009).

Rodrigues (2009) analisou o currículo concebido no Curso de Mecânica do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Pará (CEFET/Pará) e se esta integração é percebida pelos sujeitos diretamente envolvidos no PROEJA. Em essência, desde a prescrição, o conceito de integração curricular entre a Educação Profissional e a Educação Básica não estava devidamente esclarecido. Essa integração vem sendo compreendida de várias maneiras, podendo ser a causa da diversidade de práticas, assim como foi captado na percepção tanto dos professores quanto dos estudantes. Entende-se que a integração possível indica a inter-relação entre as disciplinas de formação geral e técnica, bem como a integração entre os participantes do processo, seus conceitos, referenciais e práticas.

Percebeu-se também que, apesar do esforço e dos avanços em relação à integração entre Educação Básica e profissional para a modalidade de educação de Jovens e adultos, há professores que reconhecem seu ainda despreparo e alunos inseguros frente a essa maneira de fazer educação. Percebeu-se a necessidade da formação continuada de professores, comunicação e informação para corrigir essa dificuldade. Conclui-se que o posicionamento conceitual a respeito da integração curricular e o amplo debate em torno do seu significado e suas práticas pode ser o caminho para a sua concretização.

O objeto de estudo de Galindo (2010) foi entender os meios pelos quais os trabalhadores em educação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) têm realizado a integração curricular entre a formação técnico-profissional e a Educação Básica, respeitando as características do público jovem e adulto que ingressa no PROEJA. Criticou a contradição entre os direitos legalmente instituídos e a realidade de suas negações dada à produção de desigualdades e de exclusões próprias do modo de produção capitalista. A autora revelou que os docentes alegaram que os principais problemas do Programa são “falta de interesse por parte do aluno; falta de apoio pedagógico adequado aos professores e carência de recursos materiais para as aulas” (GALINDO, 2010, p. 82) e que ele serve para “escolarizar jovens e adultos fora da faixa etária e prepará-los para o mundo do trabalho” (GALINDO, 2010, p. 77).

Foram verificados problemas relativos à qualificação dos docentes. Quanto à vinculação entre a demanda econômica por profissionais e os cursos ofertados, a maioria (73,0%) dos professores entendeu que não existe sintonia com a economia local. Além disto, 45,0% deles acreditam que o programa não atende às expectativas dos educandos. Galindo (2010) destaca que 91,0% dos alunos não sabem o que é currículo integrado, de modo que 94,0% deles não souberam opinar sobre a ocorrência ou não desta prática

pedagógica. Dentre as vantagens, os estudantes destacaram a oportunidade de retorno aos estudos, a profissionalização e o aumento de chances de conquistar um emprego. Dentre as desvantagens, os estudantes elencaram a dificuldade de articulação entre teoria e prática devido ao horário de funcionamento do curso, o preconceito e o fato de os professores não trabalharem de forma integrada.

Os relatos trazidos por Costa (2009) a fizeram perceber a aceitação por parte dos implementadores no Campus Charqueadas, do IF Sul-Rio-Grandense, que, mesmo o Programa apresentando dificuldades e acarretando mudanças, que impliquem abrir mão de alguns pressupostos, ele se faz necessário como forma de oferecer aos jovens e adultos a possibilidade de ter uma educação de qualidade, um preparo real para o mundo do trabalho e principalmente de ter escolhas para o futuro.

A pesquisa de Nascimento (2009) procurou analisar as práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas na implementação PROEJA na Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EAFAJT), em Guanambi, Bahia. A autora considerou que há pouco conhecimento, por parte dos gestores sobre a proposta do PROEJA. O plano de curso apresenta-se desconectado com a fundamentação teórica proposta pelo *Documento Base*, deixando clara a falta de uma política sólida da escola que direcione as ações para o Programa. Os docentes têm um discurso afinado com a ideia indicada pelo *Documento Base*, embora a realidade se defina com práticas totalmente contrárias a essa concepção.

As expectativas dos estudantes estão ancoradas na melhoria da qualidade de vida após adquirir uma formação profissional. Segundo Nascimento (2009), para consolidar o PROEJA como política pública educacional não basta apenas infraestrutura adequada, tampouco recursos humanos qualificados, é preciso, acima de tudo, profissionais comprometidos com a educação e com a sociedade de um modo geral.

Compreender as especificidades da ação dos professores que ministram aulas a jovens e adultos do PROEJA, e como objetivos específicos descrever como ocorreu a evolução histórica do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, refletindo sobre a ação didático-pedagógica dos professores foram os objetivos do estudo de Leite (2009). O posicionamento dos professores frente às respostas dadas ao questionário indica que nem todos estão buscando conviver e aprender com essa nova modalidade de ensino, mas há um número representativo entre os entrevistados que estão avançando como educadores e atuando junto ao alunado que apresenta especificidades diversificadas, e isto representa um novo desafio pedagógico e profissional para estes professores.

A análise dos dados coletados evidenciou ainda que ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais, apoiados por saberes práticos adquiridos pela experiência acumulada através das práticas pessoais e coletivas, acompanhadas de um esquema estratégico que pode ajudar o professor na capacidade da organização pedagógica. Para Leite (2009), tais conhecimentos são em grande parte adquiridos no período de formação inicial dos docentes.

Goi (2009) analisa o esforço de inclusão do PROEJA, apesar de a geração de emprego e renda não ser uma consequência da maior qualificação, mas de investimento em capital fixo. Indagou em que aspecto o PROEJA poderá se constituir em uma alternativa concreta para os trabalhadores rurais da região se inserir e permanecer no mercado de trabalho, questionando: O PROEJA qualifica e assegura emprego e permanência no mercado de trabalho? Aumenta a renda?

A autora aponta a existência de uma pesquisa feita pela Escola Agrotécnica Federal do Rio Grande do Sul (EAF/RS), em que se verifica a demanda por cursos junto à comunidade local e pelas condições institucionais, que definiu por Agroindústria e Informática (GOI, 2009, p. 31). No texto, relata-se a pesquisa da trajetória de onze egressos do PROEJA de informática da turma 2006/9. Dos 20 selecionados para turma, 09 evadiram ainda no 1º semestre. Todos os 11 pesquisados já haviam concluído o Ensino Médio (10 na EJA e 01 no regular) na rede pública. Todos tinham renda familiar inferior a R\$ 1.000,00 (81,8% entre R\$ 350,00 e R\$ 500,00). Os estudantes recorreram ao EAF/RS pela visibilidade, compromisso e reconhecimento (GOI, 2009, p. 41-58).

Seis meses após a conclusão do curso Goi (2009) realizou entrevistas domiciliares para comparar com os dados levantados anteriormente. Os egressos continuavam na mesma condição e não se arrependeram de ter cursado o PROEJA. Houve valorização profissional – redefinição de funções – de 02 egressos que são funcionários públicos, “motivação” e 02 estudantes que continuaram estudando (01 curso superior e 01 curso de formação continuada). Para Goi (2009, p. 56), “cabe ao cidadão no decorrer de sua vida profissional buscar várias alternativas de qualificação, caso contrário estará condenado ao fracasso e a exclusão”. A autora revela que 72,0% dos egressos estão na mesma condição de emprego ou desemprego anterior à conclusão do curso de informática.

Ao falar da dinâmica da relação com o mercado de trabalho, afirma que a “educação neste sentido limita e nega o saber social produzido pela classe trabalhadora, quando de certa forma os ilude com a implantação de programas que na prática não têm a devida valorização pela sociedade” (GOI, 2009, p. 57).

Klinski (2009) pretendeu compreender por que alunos com o Ensino Médio completo ingressaram e permaneceram em um curso destinado a ofertar esse nível de ensino no IF Sul Rio-Grandense, *Campus* Charqueadas. Embasando-se nos dados coletados, foi possível compreender que os sujeitos que participaram do curso buscavam uma formação profissional e surpreenderam-se ao se depararem com o curso oferecido, percebendo uma diferença entre suas expectativas e a realidade encontrada.

Quando os estudantes se referiam a sua relação com o trabalho (e grande parte dos estudantes exerce atividades laborais), ficou evidenciada que essa relação se constituiu de forma precária e fragmentada. Outro aspecto significativo foi o de que os estudantes já tinham realizado outros cursos técnicos, o que levou a autora a constatar que estavam preocupados em acumular cursos, bem como adquirir um diploma escolar em uma instituição socialmente valorizada, como o IF.

Das análises empreendidas, ficou evidente a constatação de que o princípio da integração curricular não tem sido compreendido em sua essência nem por gestores nem por professores em geral. Entretanto, apesar de ter sido apontado como uma das razões o pouco de engajamento de parte dos professores (LEITE, 2009), o fator determinante para não consolidação do princípio da integração parece ser a falta de clareza da base conceitual na qual ele se apoia. Nesse sentido, Nascimento (2009) destaca que, embora os professores conheçam o discurso presente no *Documento Base*, continuam reproduzindo práticas “bancárias”, enquanto Gotardo (2009) questiona a orientação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná que incorporou ao Ensino Médio integrado objetivos de formação por competências. Já a crítica realizada por Rodrigues (2009) aponta para a predominância do termo “articulação” nos documentos base e nos decretos, em detrimento de “integração” como uma das possíveis razões para a confusão conceitual em torno do que seria o Ensino Médio integrado.

Identificamos críticas de alguns pesquisadores, segundo os quais a Rede foi surpreendida pelo Decreto do PROEJA e não estava preparada “para receber esse público, dadas as especificidades que esses sujeitos apresentam” (GAMA; LEITE, 2012, p. 101).

Apesar dos equívocos de interpretação e das contradições presentes nos discursos e nas práticas, os trabalhos analisados também demonstraram que, pelo simples fato de terem que se confrontar com uma nova forma de conceber o currículo, os professores se viram em uma situação desafiadora e colocaram em condição de rever e repensar suas práticas a partir de um novo paradigma.

5. CÓLEGIO PEDRO II: FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS DOCENTES DO PROEJA

Por que uma instituição com o histórico de escolarização básica propedêutica como o CP II resolve oferecer o PROEJA? Algumas respostas despontam, tais como: a necessidade de se assegurar sua manutenção na órbita do Governo Federal; o posicionamento político do grupo dirigente que é historicamente “adesista” ao bloco no poder em nível federal; a necessidade de legitimar-se frente à população e ao Governo enquanto instituição capaz de diversificar suas atividades (modalidades e níveis) para “atender às necessidades do país”; e o desejo de diversificar suas atividades para atender aos requisitos para se igualar aos IFETs tendo a prerrogativa de ministrar ensino superior.

Sobre a formação docente na década de 1990, Veiga (2009, p. 13-16) aborda as mudanças do mundo contemporâneo dando ênfase às inter-relações econômicas, culturais, tecnológicas e políticas destes processos que estariam enfraquecendo a cidadania. A autora indica conquistas importantes das duas últimas décadas: expansão das matrículas da escola básica à pós-graduação; florescimento de organizações preocupadas com a educação; ampliação da quantidade de autores; e as experiências de resistência criativa (VEIGA, 2009, p. 14).

Entretanto, destaca desafios relacionados aos seguintes aspectos: fragilidade das articulações entre experiências e processos de formação de professores; descontinuidade destas articulações por questões políticas partidárias; escola como espaço complexo e desafiador frente às alterações dos arranjos familiares e à capacidade de apoio aos estudantes; fragmentação das relações de vizinhança (VEIGA, 2009, p. 15). Ampliam-se também as funções atribuídas às escolas, por isto, afirma como necessária a reflexão “sobre a criação de espaços e tempos escolares para colocar à disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres” (VEIGA, 2009, p. 15).

Reforça a ideia de que precisamos “analisar as *dimensões pouco visíveis* da problemática para que possamos construir *caminhos possíveis* para nos aproximarmos de políticas educacionais que rompam com a *repetição*, com a *mesmice*, com as *rotinas burocráticas*” que nos atingem de conjunto (VEIGA, 2009, p. 16, grifos do original). Daí que a autora entende como importantes o binômio qualidade da formação docente e das condições de trabalho.

Veiga (2009, p. 16-21²¹) categoriza as perspectivas de análise da formação docente entre a do “tecnólogo do ensino” e a do “agente social”. A primeira delas delineia uma identidade profissional marcada pelo caráter meramente técnico-profissional, tendo os seguintes atributos:

- a) está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica; b) parte de um projeto político-educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo-benefício; c) está

²¹ Apoiada em Tardif, Lessard e Gauthier – “Formação de professores e contextos sociais: Perspectivas internacionais”, s/d; Tardif e outros – “Esboço de uma problemática do saber docente”, Revista Teoria e Educação n.º 04, 1991; e, Tardif – “Saberes docentes e formação profissional”, 2002.

vinculada, explicitamente, à educação e à produtividade, numa visão puramente economicista (VEIGA, 2009, p. 17).

Dentro desta perspectiva, a lógica do que fazer preside a definição das competências do que ensinar, restringindo competências a um saber prático, limitado a uma “formação pragmatista, simplista e prescritiva” (VEIGA, 2009, p. 18). Dessa maneira, dentro dela prepara-se aquele que faz, “mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada” (VEIGA, 2009, p. 17).

A síntese do professor como tecnólogo do ensino – que embasa as determinações oficiais²² apresenta os seguintes aspectos: lógica norteadora o poder constituído; formação centrada em competências; objetivo de formar aquele que faz; tipo de formação fragmentada, de característica aligeirada; matriz de conhecimentos desvinculados do contexto; ação docente composta de meios e estratégias solitárias; concepção de professor como tecnólogo do ensino (VEIGA, 2009, p. 18).

Já pela segunda perspectiva, a do professor como agente social, assevera-se discussão da formação docente desde a formação inicial e continuada até o contexto do exercício da sua prática profissional, ou seja, das suas condições de trabalho e de luta, uma vez que seriam eles provenientes dos movimentos da sociedade civil. Esta formação se preocupa com uma educação crítica e emancipatória, requerendo sete características: a) construção e domínio sólido dos saberes da docência; b) unicidade entre teoria e prática da formação ao desempenho profissional; c) ação coletiva de todos os trabalhadores em educação; d) autonomia para busca coletiva e solidária de soluções; e) explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola; f) consideração sobre a formação docente tarefa como complexa e eminentemente política; e, g) formação que possibilite a compreensão do agir educativo em suas relações com os mundos do trabalho, da investigação e da comunicação (VEIGA, 2009, p. 19-20).

O professor como agente social apresenta os seguintes elementos: como lógica norteadora a concepção crítica de educação; a formação centrada na política global; como objetivo construir um projeto coletivo; a formação fundamentada no trabalho; a escola e a profissão como centrais; se preocupa com os conhecimentos sólidos da docência; a ação docente coletiva e solidária (VEIGA, 2009, p. 21).

Tendo também estas indicações como referência, estudamos trabalhos acadêmicos sobre as especificidades da formação do educador para o PROEJA, entrecruzando as questões observadas com o novo desenho institucional e com os entendimentos dos educadores do Programa no CPII e de suas entidades representativas.

²² Diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE 2001), LDB etc.

5.1 Mudanças institucionais

Periódicos de grande circulação costumam cobrir os grandes eventos do CPII, especialmente aqueles que têm como pauta prioritária a educação, como é o caso da Folha Dirigida, que, em agosto de 2012, durante uma greve dos servidores e de estudantes da Instituição, publicou a matéria “Sinal de alerta no Colégio Pedro II”, na qual sublinha a divisão interna da comunidade escolar e repercute os posicionamentos das entidades representativas desses segmentos, segundo as quais a Instituição “passa por problemas que têm como principal causa uma expansão que teria sido feita sem o devido planejamento, para que fosse acompanhada da qualidade e condições adequadas para a prática docente” (LOPES, 2012, texto em HTML). Para o representante do SINDSCOPE, “não somos consultados, é tudo feito à revelia da comunidade”, enquanto a representante da ADCPII crítica a contratação temporária de professores, dizendo “não critico pela competência desses profissionais, que é ótima por sinal, mas pela própria relação de trabalho. A educação não pode ter um prazo, é um processo completo” (LOPES, 2012, texto em HTML).

A reportagem cita a fala de um representante do Grêmio Estudantil de São Cristóvão para quem “não faz sentido ter uma unidade caindo aos pedaços e, mesmo assim, decidir abrir outra. O correto é zelar pelo que já existe” (LOPES, 2012, texto em HTML). Na mesma matéria jornalística, há referências aos embates sobre a intervenção realizada pelo MEC com a nomeação da Diretora Geral como Reitora *pro tempore*, durante a suspensão do processo eleitoral ocasionada pela greve (LOPES, 2012, texto em HTML).

O conjunto de mudanças pelas quais passou o CPII na primeira década deste século pode ser interpretado à luz do processo de reestruturação da Rede Federal, isto porque o grupo dirigente da Instituição já participava ativamente dos fóruns de dirigentes das demais instituições e pôde se antecipar aos novos rumos que instituições congêneres adotavam, buscando também, assegurar as especificidades dos seus quase 200 anos de história no momento em que fosse equiparado legalmente aos IFETs.

Durante a própria tramitação do Projeto de Lei 2.134 de 2011, os dirigentes do CPII negociaram com os Ministérios da Educação e do Planejamento uma localização a partir do que entendem como necessário para preservação de seu perfil institucional. Como observaremos mais a frente, as negociações geraram críticas das entidades representativas e podem ter se dado sem a participação das mesmas. De todo modo, os titulares dos ministérios supraditos dedicaram três itens do anexo com justificativas sobre a importância da aprovação do Projeto de Lei sobre a Instituição, além de resguardarem 300 vagas da carreira do magistério para ela.

As passagens nas quais o CPII é citado não deixam dúvidas sobre a intencionalidade de seu grupo dirigente em agregar novos cursos e *campi* ao desenvolvimento institucional:

20. Outra matéria contemplada no Anexo Projeto de Lei diz respeito à reestruturação do Colégio Pedro II. No contexto da política de expansão do ensino público pelo Governo Federal, deu-se início a um período de implantação de novas Unidades Escolares. A expansão Colégio Pedro II por meio da criação de novas unidades escolares e da implementação de novos cursos, bem como os esforços de ampliação de sua área de atuação com vistas à abertura de turmas de educação infantil e de cursos de pós-graduação **lato e stricto sensu**, acabaram por tornar imperiosa a atualização dos instrumentos legais relativos à sua ordenação e estruturação, principalmente no que se refere a pessoal. Dessa forma, estamos propondo sua equiparação aos Institutos Federais para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior.

21. [...] Desde 2004, o Colégio Pedro II deu início a um período de implantação de novas unidades escolares. [...]

22. Todo o trabalho desenvolvido pelo Colégio Pedro II nos últimos anos, desde a criação e implantação de unidades escolares até a implementação de cursos de educação profissional, se deu sem que seu quadro de pessoal efetivo – docentes e técnico-administrativos – sofresse qualquer aumento. Dessa forma, além de sua equiparação aos Institutos Federais, estamos propondo também a reestruturação de seu quadro de professores da educação básica, técnica e tecnológica e de técnico-administrativos.

Com a aprovação deste Projeto, a Instituição passa a ser especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas, com a mesma estrutura e organização dos IFETs. As unidades escolares passaram automaticamente à condição de *campi*. Houve uma reestruturação do organograma institucional através das quais, diretorias passaram a se chamar de pró-reitorias; foram ampliados os quantitativos de cargos comissionados e de funções gratificadas; passou-se a retribuir os coordenadores de cursos etc.

Isto gerou ainda mais demandas de trabalhos para os diversos componentes organizacionais, mormente, aqueles relacionados às atividades de coordenação, execução, planejamento e supervisão.

Art. 2º O SESOP tem como papel contribuir para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem junto às Direções e aos Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares, considerando os aspectos pedagógicos, sociológicos, psicológicos e culturais, por meio do acompanhamento pedagógico da vida escolar do estudante e da orientação educacional (Portaria nº 70, de 12 de janeiro de 2012).

[...] subsidiar as Direções das Unidades Escolares em relação ao perfil das equipes docentes, considerando as características de cada ano/ série; [...] sinalizar junto a Coordenadores Pedagógicos, docentes e representantes de turma a origem das dificuldades e do sucesso no processo ensino-aprendizagem; [...] acompanhar e avaliar, junto a Coordenadores Pedagógicos e representantes de turma, as estratégias para intervenção no processo ensino-aprendizagem; [...] criar condições, por meio de reflexões, para que os estudantes explicitem pensamentos e emoções, promovendo melhor entrosamento da turma e adequação às mudanças que ocorrem nas diferentes fases do desenvolvimento; [...] promover, organizar e dinamizar espaços de troca de experiências e informações sobre o desempenho do estudante em cada período avaliativo (Portaria nº 70, de 12 de janeiro de 2012).

Pio (2012) informa que, pelas portarias de avaliação de 2005 e 2007, o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) continua sendo o local ao qual os coordenadores se dirigem para entregas dos programas e dos instrumentos de avaliação a serem utilizados, em que se elabora a dinâmica da recuperação, se analisa o desempenho das turmas com os coordenadores de disciplinas etc. Contudo, o Setor não é mais o responsável pela supervisão do processo de ensino que passam a se concentrar nas mãos das Chefias de Departamentos (Portarias nº 70 e 71, de 12 de janeiro de 2012). A Pró-Reitoria de Ensino detalhou ainda mais esta atribuição ratificando as atividades de supervisão como específicas dos coordenadores pedagógicos através destas novas normas.

A ADCPII considera que aparenta ser temerária “uma lei aprovada que amplie as modalidades de educação oferecidas no colégio (da Educação Infantil à Pós-Graduação) sem a criação de novos cargos que garantam a implementação de novas frentes de trabalho com a qualidade que se deseja ver concretizada” (PORTAL ADCPII, *online*). A Entidade priorizou três reivindicações no processo de negociação da nova lei: “prioridade no oferecimento da Educação Básica, gestão democrática e recursos humanos e financeiros fundamentais a qualquer expansão planejada” (PORTAL ADCPII, *online*).

Sobre a nova institucionalidade do CPII a partir da Lei n.º 12.677, de 2012, a ADCPII teceu uma série de avaliações em seu portal, dentre as quais citamos:

Se pensarmos que ela revoga um cipoal de leis - todas do período da ditadura militar no Brasil - que dispunha sobre a estrutura político-pedagógica do Colégio Pedro II, nossa

resposta é: **"sim, podemos e devemos comemorar.** Afinal, ela nos acena com possibilidades de tornar mais democrática e participativa essa estrutura" (PORTAL ADCPII online).

Nos indagamos: **a Lei 12.677/2012 garante o alcance de nossos desejos de construção de um CPII mais democrático? É garantia de uma expansão do Colégio que mantenha nossa qualidade de ensino, sem sacrificar mais ainda seu corpo de servidores? Ela garante a ampliação do quantitativo de professores efetivos nas Unidades Escolares?** Para essas perguntas, nossa resposta é: **"não, a Lei recém-sancionada não garante todos esses desejos que, há tempos, constam das nossas pautas de reivindicações.** Afinal, temos razões de sobra para justificar nossa resposta. Se mais razões não apontamos, é porque informações necessárias não nos são fornecidas pela Direção Geral do CPII, apesar da insistência de nossas solicitações" (PORTAL ADCPII online, grifos no original).

1. Autoriza-se, na lei, o provimento de cargos efetivos, mas escalonado pelo MPOG, e de acordo com o cumprimento das metas pactuadas entre MEC e a instituição de ensino, especialmente quanto à relação de alunos por professor. **Vamos permitir que essas metas sejam estabelecidas sem que a comunidade escolar discuta e participe?**

2. São criados 24.306 cargos de professores e 27.714 de técnico-administrativos a serem distribuídos entre IFETs, INES, IBC, Escola Técnicas, Colégios de Aplicação e Colégio Pedro II. A distribuição desses cargos será escalonada pelo MPOG e sua criação somente se efetivará em 2014. **Esse quantitativo atende às necessidades decorrentes da expansão em curso, sobretudo aquelas que se referem à criação de novos cargos em função da adoção do modelo organizativo das IFETs? Os cargos criados atenderão em quantidade às necessidades de todas as Unidades Escolares do CPII, incluindo a da Educação Infantil, recém-implantada de forma bastante precarizada?**

3. Na lei são reservados ao Colégio Pedro II apenas os artigos 5º e 6º, deixando de fora a definição de seus objetivos e finalidades institucionais. O MEC acena com a possibilidade de um dispositivo legal específico para corrigir essa lacuna. **Vamos permitir que esse dispositivo seja elaborado sem a nossa participação e que não leve em consideração as discussões acumuladas que temos sobre essa questão?**

4. A Lei estabelece um prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias para a elaboração e encaminhamento ao MEC da proposta de Estatuto e do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos. **Vamos deixar para a última hora a discussão desses temas? Vamos permitir que ele se faça, meramente, a partir do recurso "recortar e colar" do modelo de Estatuto dos IFETs?**

Durante o VIII Congresso Interno do SINDSCOPE (CONSINDSCOPE), realizado de 19 a 22 de outubro de 2006, os delegados debateram as Reformas Neoliberais e as Estratégias de Luta dos Trabalhadores e a Democratização do CPII, com destaque para a expansão da Rede Federal de Educação Básica e Profissional. Sobre a Gestão Democrática do CPII entenderam que ela é parte da expansão da Rede Federal e que se dá “dentro dos parâmetros do neoliberalismo (com precarização das condições de trabalho, lógica privatizante e subordinação da formação educativa ao mercado)”, encaminhando que o SINASEFE deveria “adotar uma postura de crítica a essa expansão” e formular uma contraproposta de expansão da Rede Federal (Boletim do SINDSCOPE, nº 09, 2006, p. 1).

O SINDSCOPE denunciou posturas da Direção do CPII por entender que se caracterizavam pela “falta de compromisso [...] com a gestão democrática, centralizando as decisões e não democratizando os fóruns da instituição nem as informações sobre a política de expansão e de criação de modalidades de ensino”, neste sentido, a Diretoria do SINDSCOPE ressaltou não ser contrária à expansão do CPII, mas criticou “a forma como está sendo feita, com a precarização da mão de obra de docentes e técnico-administrativos e sem garantir investimentos necessários” (Boletim do SINDSCOPE, nº 08, novembro de 2007, p. 1). No mesmo boletim, o colegiado da Entidade explicou que

A IFETIZAÇÃO trata da fusão de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica para constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Esses Institutos terão abrangência estadual ou mesorregional, com uma estrutura semelhante às Universidades, com vários campi, oferecendo diversas modalidades de ensino, desde educação básica até o doutorado tecnológico. Pelo decreto que instituiu os IFET, a maior parte dos recursos do orçamento institucional será destinada ao ensino básico, portanto as demais modalidades dependerão de acordos com a iniciativa privada (SINDSCOPEC, 2007b, p. 2).

Como se pode constatar, há uma postura crítica por parte das entidades em relação às mudanças institucionais promovidas pela Reitoria e pelo MEC.

5.2 O que dizem os estudos sobre a qualificação de educadores para o PROEJA?

Paiva (2012, p. 46-47) fala da formação continuada de educadores com base na pesquisa para dar conta da interseção entre Educação Profissional e EJA. E da produção de referencial epistemológico para compreender os significados de educar jovens e adultos na perspectiva da Educação Profissional.

Para Paiva (2012, p. 57-63), formação continuada e educação continuada são termos equivalentes, também ressalta que o “saber de experiência” é “o que nos passa, o que nos acontece, sobre o que se criam sentidos e significados, enfim, conhecimentos/saberes” (PAIVA, 2012, p. 59). Podendo o ato de educar ser político e criativo, “a formação instaura novas perspectivas de poder local, e o cotidiano de que é feito, nessa instância micro, torna-se espaço das possibilidades históricas de que nos convenceu Paulo Freire” (PAIVA, 2012, p. 59).

Paiva (2012) também tece comentários sobre os desafios da formação de educadores: para ela, na perspectiva de formação continuada se supera o foco da formação inicial:

Alguns significados advêm dessa compreensão, a saber: a) mudanças/enfrentamento da necessidade de formação de todos os profissionais, e não apenas de professores, para assumirem a produção coletiva de um novo campo de conhecimentos no fazer pedagógico (e não apenas na reflexão e na privacidade solitária de gabinetes); b) conhecimento mais complexo da realidade, dos sujeitos que aprendem e de como aprendem; c) conhecimento mais complexo do que é conhecer, de atos de conhecimento e de conhecimentos produzidos nas diversas experiências, para além do instituído (PAIVA, 2012, p. 63-64).

Para Gama e Leite (2012, 95-123), a formação docente deve estar fundamentada no atendimento de todas as especificidades desse público. Apontam a urgência de ampliar o quadro de professores qualificados, “tornando possível o exercício da cidadania de uma parcela significativa da população”, pois, para eles, é fato que a graduação “não fornece subsídios necessários para a realização do trabalho do professor em sala de aula e, em particular na EJA, a falta de formação para trabalhar com essa modalidade de ensino é maior ainda” (GAMA E LEITE, 2012, p. 96).

Sobre a formação dos profissionais, Moura (2006a, p. 83-88) indica que ainda não há soluções para a formação de profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica e defende algo mais que aquisição de técnicas didáticas (pelos docentes) e de técnicas de gestão (pelos dirigentes), entendendo que o foco da formação destes profissionais deve ser as políticas públicas, principalmente as educacionais em interação com a Educação Básica, tomando como eixos fundamentais: “a) conhecimentos específicos de uma área profissional; b) formação

didático-político-pedagógica; c) integração entre Educação Profissional e Tecnológica e a educação básica” (MOURA, 2006a, p. 85)²³.

Dentre as ações governamentais para formação profissional e apoio à pesquisa, destacamos: a Especialização fomentada desde 2006 pela SETEC/MEC para construir e catalizar as inovações da área; os “Diálogos PROEJA”; e o PROEJA-CAPES/SETEC como espaços de capacitação de gestores e de profissionais.

Os cursos de especialização têm como pressupostos “formar um corpo de formadores de futuros formadores”, devendo cada trabalho de conclusão de curso se constituir num ponto de pesquisa e de intervenção (MOURA, 2006a, p. 87). Os currículos destes cursos teriam sido modelados para integração entre Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio e a EJA, de maneira que os especialistas possam desencadear processos institucionais de qualificação (MOURA, 2006a, p. 88-89). Segundo Gama e Leite (2012, p. 120), “a especialização ofertada em todo o país tem contribuído para as mudanças nas concepções e nas práticas pedagógicas dos profissionais”. O MEC pretendia incrementar a produção de conhecimento sobre este campo de formação ao implantar 15 pólos de especialização com objetivos de formar 1.500 profissionais²⁴ (MOURA, 2006, p. 86), com capacidade de atuar considerando as peculiaridades dos cursos do PROEJA.

Moura (2006, p. 89) verificou também que estes cursos não estão voltados para a formação específica do professor dentro das diversas disciplinas, sendo preciso avançar neste aspecto. Como o perfil dos docentes da Rede Federal (mestres e doutores) se confrontou com a especialização, foi observado que os cursos de especialização em PROEJA foram mais procurados por profissionais de outras redes públicas (PAIVA, 2012, p. 57-58).

Para Paiva (2012, p. 57), a concepção de formação continuada (para atuar nesta nova interseção) é “um campo distinto da histórica concepção de educação do trabalhador, ou da restrita visão de ensino técnico”. Havendo a necessidade de conhecer as particularidades do PROEJA e dos alunos (GAMA; LEITE, 2012, p. 118).

A formação continuada constitui um espaço ímpar para a reflexão e a produção pedagógica, produzindo conhecimentos e novas práticas educativas, contribuindo e estimulando o desenvolvimento pessoal e profissional do educador num processo de construção e reconstrução de seus saberes docentes (GAMA; LEITE, 2012, p. 119).

Perpassando fronteiras de titulação/tempo de magistério e experiência anterior, Paiva (2012, p. 62) percebe tensões geradas por ideias “salvacionistas” dos formadores dos docentes deste novo campo de conhecimento, sugerindo “propor e fazer a formação continuada com um caminho de “fazer com”, mediando saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas que os professores desenvolvem”, como possibilidade de superação deste problema. Ainda de acordo com a autora,

²³ Interagindo e complementando outros sete eixos: “a) as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação; b) as políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da EPT em particular; c) o papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular; d) a concepção da unidade ensino-pesquisa; e) a concepção de docência que se sustenta numa base humanista; f) a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; g) a desenvolvimento local e inovação” (MOURA, 2006a, p. 85-86).

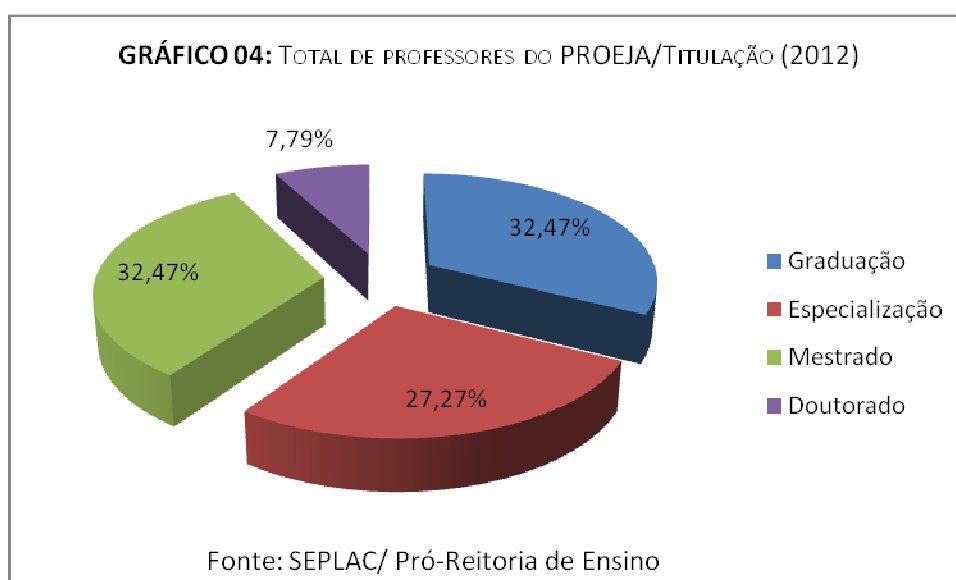
²⁴ Sendo “12 em CEFET (SC, ES, SP, MG, MT, consórcio CEFETRJ - CEFET-Campos/RJ - CEFET-Química/RJ, BA, PE, RN, CE, MA e AM), 02 em universidades federais (UFPB – campus de Bananeiras e UTFPR - antigo CEFET-PR) e outro em consórcio entre uma universidade federal e um CEFET (CEFET-Pelotas e UFRGS)” (MOURA, 2006, p. 86).

O desafio de construir processos de formação continuada para professores tem significado a possibilidade de concretizar ideias emancipatórias, forjadas durante anos de trajetória de EJA e educação profissional, por meio do currículo integrado e de oferta de escolarização, se façam como direito, fortalecendo professores para intervir, de forma qualificada, consciente e significativa, na realidade social e pedagógica (PAIVA, 2012, p. 64).

Tendo em vista estas contribuições, passamos a discutir os processos pelos quais os educadores do CPII entendem as qualificações requeridas para enfrentar os desafios postos pela prática docente no PROEJA.

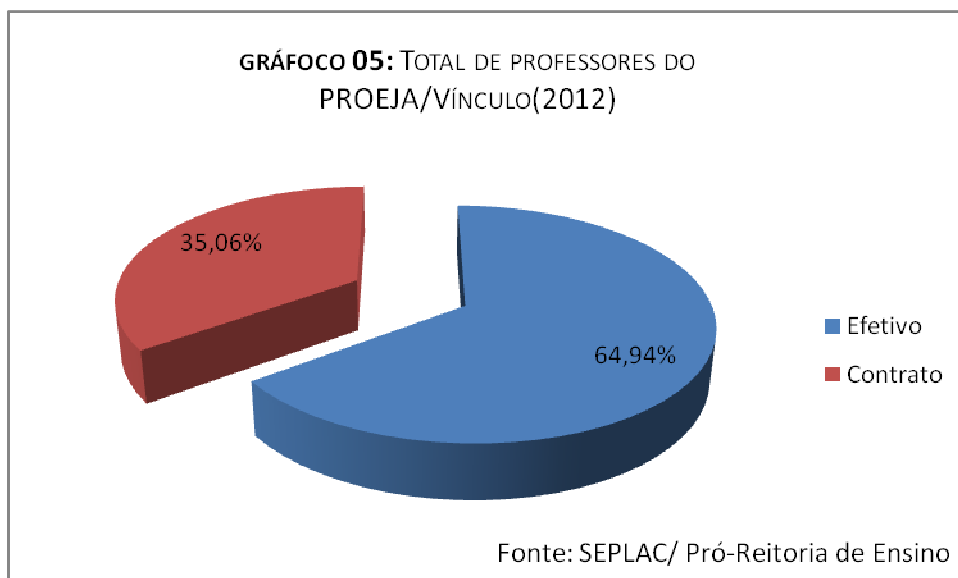
5.3 Dados sobre as qualificações dos docentes do PROEJA no CPII

A comparação com das qualificações da força de trabalho do PROEJA (Gráfico 04) com as qualificações do conjunto da força de trabalho da Instituição (Gráficos 01 e 02) demonstra algumas incongruências. No caso dos docentes graduados, o percentual dentro o total e os docente do Programa é de respectivamente 10,6% e de 32,5%; os aperfeiçoados perfazem 2,3% e 00,0%; os especialistas são 32,1% e 27,3%; os mestres são 44,8% e 32,5%; e os doutores são 10,2% e 7,8%.

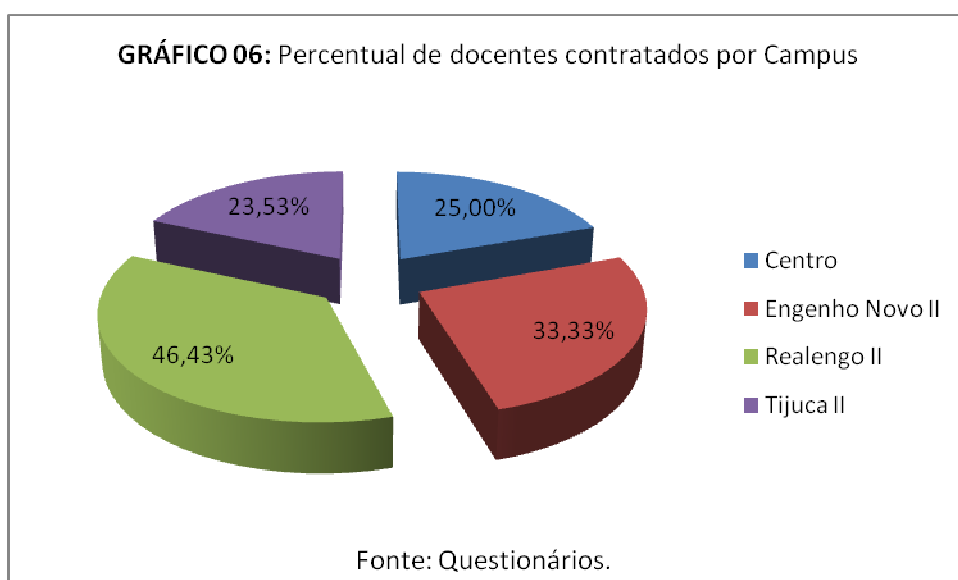


Para nós, mais importante que isto é o fato de apenas 65,2% dos educadores que responderam ao questionário terem declarado participação em cursos de capacitação ou de pós-graduação que envolvessem a Educação Profissional ou a EJA. Como também apontaremos mais adiante, é de 55,17% o percentual de quem atua pela primeira vez nestas modalidades.

Quanto ao cruzamento dos dados sobre a contratação temporária entre o quadro geral e o quadro do PROEJA temos que, no primeiro caso o percentual é de 21,29% contra 35,06%.



Estes percentuais sofrem fortes variações nos *campi* que ministram cursos do Programa, sendo de: 25,00% no Centro, 33,33% no Engenho Novo II, 46,43% em Realengo II e de 23,53% em Tijuca II.



Com exceção dos fluxogramas dos cursos e das informações da força de trabalho docente, a DAEM da Pró-Reitoria de Ensino não dispunha dos documentos requeridos. Contudo, a DAEM nos entregou alguns documentos sobre os cursos tais como: relatórios e *folders* de Encontros sobre o PROEJA; manual do estágio curricular; quantitativos de estudantes; e pesquisa sobre o perfil dos estudantes do *Campus* Centro. Todas as outras informações analisadas por nós foram conseguidas no portal do CPII e/ou com base na Lei de Acesso a Informação.

Sobre os cursos disponíveis para o público, no portal da Instituição é divulgado o seguinte:

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA foi implantado em 2006 como forma de resgatar o curso noturno. Esses cursos oferecem formação técnica de nível médio para público específico, já que, para cursá-lo, o estudante deve ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos completos na data da matrícula na Instituição, além de ter concluído o Ensino Fundamental. São ministrados no Colégio Pedro II:

- Campus Centro

- 1) Informação e Comunicação -> Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
- 2) Gestão e Negócios -> Técnico em Administração

- Campus Engenho Novo II

- 1) Informação e Comunicação -> Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

- Campus Realengo II

- 1) Informação e Comunicação -> Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
- 2) Gestão e Negócios -> Técnico em Administração

- Campus Tijuca II

- 1) Informação e Comunicação -> Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
- 2) Controle e Processos Industriais -> Técnico em Manutenção Automotiva *.

* Curso oferecido em convênio com o CEFET-RJ, responsável pelas disciplinas específicas da formação profissional e ministradas no Campus Maria da Graça daquela Instituição

A Diretoria-Adjunta de Ensino Médio (DAEM) nos forneceu cópias de alguns documentos que retratam atividades formativas para os educadores que atuam nos cursos do Programa. O 1º Encontro do PROEJA aconteceu entre 02 e 03 de agosto de 2007, no primeiro dia foi dada “ênfase na valorização do aluno através do envolvimento e compromisso da equipe”, enquanto no segundo, “foi apresentado o perfil do aluno do PROEJA no CPII e foram discutidas as dificuldades encontradas” (RELATÓRIO DO 1º ENCONTRO DO PROEJA). O mesmo relatório traz reflexões sobre desafios da implantação

Logo no início surgiram alguns entraves como passagem gratuita para os alunos, uniformes, cantina, biblioteca, que foram aos poucos, sendo resolvidos. Mas outras dificuldades como o horário, o currículo, a avaliação e a evasão foram surgindo e demandando uma discussão maior [...]

Estes entraves foram, portanto, uma das justificativas para o momento de reflexão sobre o Programa organizado pela DAEM. Recebemos o *folder* do 3º Encontro Pedagógico PROEJA, este evento se realizou nas noites de 05, 06 e 07 de agosto de 2009. A primeira atividade do Encontro foi uma mesa redonda sobre currículo. A avaliação foi o tema da segunda palestra. Na última noite foram apreciados os documentos legais, os dados dos cursos da Instituição e o planejamento para 2009/2010.

Do manual de estágio – que deve ser observado pelos estudantes do PROEJA – se define o estágio curricular como “interface entre a vida escolar e a vida profissional, dando continuidade ao processo de aprendizagem”, sendo necessário que a realização se dê em instituição previamente credenciada, além de ser concluído até dezoito meses após a conclusão do último ano do curso (MANUAL DE ESTÁGIO). A dispensa do estágio pode ser requerida, no caso de o aluno exercer atividade comprovada no “desenvolvimento de atividades profissionais inerentes ou correlatas às do perfil profissional do curso”, por período igual ou superior a um semestre (MANUAL DE ESTÁGIO). Em ambos os casos, há a obrigatoriedade de apresentação do Trabalho de Conclusão de curso.

5.4 Entendimentos dos educadores

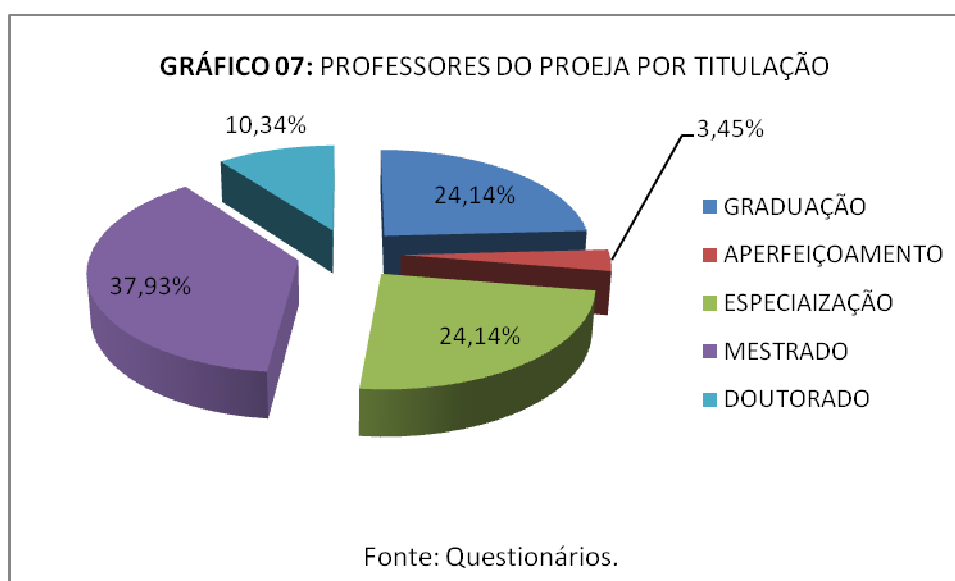
Nossa intenção foi a de alcançar uma amostragem representativa dos 76 docentes que atuam nos três cursos do PROEJA, distribuídos nos 04 *campi* foi bem sucedida, de vez que 26 destes retornaram os questionários preenchidos durante minhas visitas aos *campi*. A primeira observação é que todos residiam na capital fluminense. A maioria é do sexo masculino (62,07%), as professoras corresponderam a 34,48% da amostra e 3,45% não informou. Quanto ao estado civil, a maioria é casada (58,62%); 17,24% são solteiros; 10,34% são divorciados; e, 6,90% estão em união estável; o mesmo percentual de pessoas que não responderam.

A maioria dos educadores que responderam está na faixa etária de 46 a 52 anos de idade (34,48%); 27,59% têm entre 39 e 45 anos; 17,24% tem de 32 a 28 anos; entre 53 e 59 anos foi a resposta de 10,34%; 6,90% têm mais de 60 anos; 3,45% se situa entre 25 e 31; ninguém respondeu ter 24 ou menos anos de idade. Todos moram na cidade do Rio de Janeiro.

A Instituição não forneceu o quantitativo de Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs) e nem de Pedagogos²⁵, entretanto 03 TAEs nos retornaram os questionários – todos eles servidores efetivos. Dos 26 docentes que responderam ao questionário 68,97% são efetivos e 20,69% professores contratados. Totalizamos, portanto, 29 questionários respondidos e analisados.

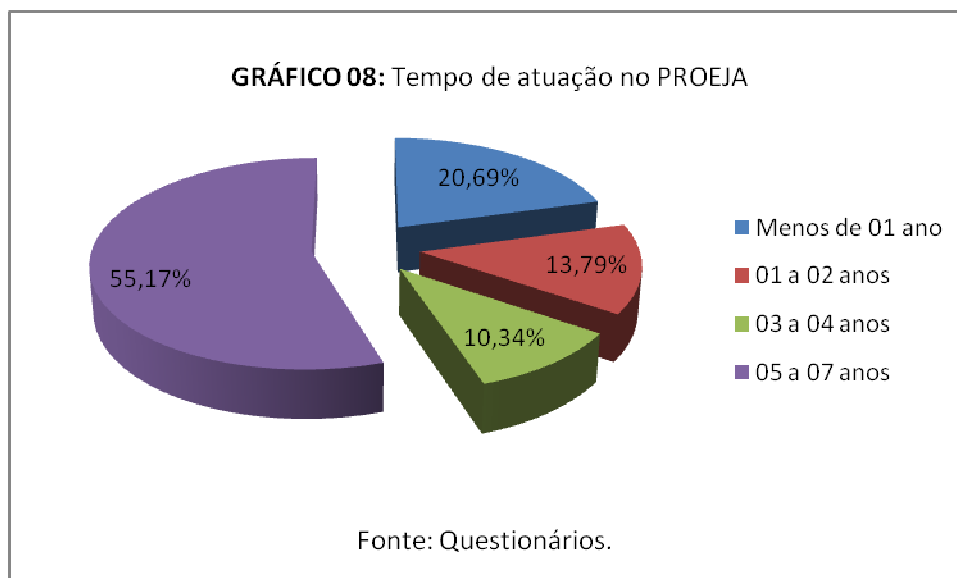
Em relação aos *campi*, constatamos que a maioria dos questionários respondidos (48,28%) provém do *Campus* Realengo II detentor dos maiores quantitativos de cursos, de alunos e de docentes. Na sequência, 17,24% vieram dos *Campi* Centro e Engenho Novo II, e outros 13,79% do *Campus* Tijuca II. Sendo que 62,07% dos instrumentos foram respondidos por servidores do sexo masculino, 34,48% por servidoras e 3,45% não responderam.

A graduação com licenciatura plena é o que habilita a trabalhar com o PROEJA tanto na docência quanto como TAE, mesmo assim, apenas 24,14% dos educadores que responderam ao questionário possuem apenas este nível de escolaridade. Os demais 75,86% possuem cursos de pós-graduação, distribuídos pelos seguintes percentuais: aperfeiçoamento, com 3,45%; especialização, 24,14%; são mestres 37,93%; e, 10,34% são doutores.



Sobre o tempo de trabalho na Instituição, os maiores percentuais foram observados nos períodos de 02 a 05 anos (24,14%) e de 06 a 09 na os com 20,69%, somando estes ao percentual de 13,79% que trabalha a menos de 02 anos, podemos afirmar que dentre os que retornaram nossa série de perguntas, a maioria trabalha no CPII há menos de 10 anos. Também identificamos que o menor percentual de resposta a esta pergunta se repetiu para quem têm de 25 a 29 anos e 30 ou mais anos, com 3,45% em ambos os casos. Disseram trabalhar no CPII de 10 a 14 anos, 6,90% e de 15 a 19 anos, foram 13,79%.

²⁵ Nenhum pedagogo respondeu ao questionário.



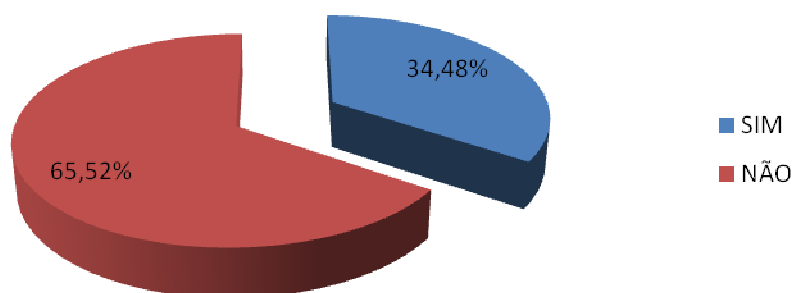
Uma maioria de 55,17% dos educadores que responderam ao questionário atuam no PROEJA de 05 a 07 anos; enquanto 20,69% trabalham no Programa há menos de 01 ano; outros 13,79% estão nos cursos de 01 a 02 anos; de 03 a 04 anos são 10,34%.

Em relação à experiência anterior com a EJA, observamos que majoritariamente (55,17%) este é o primeiro contato com este público; 13,79% é o percentual de quem tem mais de 10 anos de trabalho nesta modalidade; 10,34% é o percentual de quem disse ter experiências de menos de 02 anos, de 03 a 05 anos, e de 05 a 10 anos.

Perguntados sobre atuação anterior na Educação Profissional, a maioria (51,72%) também sinalizou não possuí-la. A atuação inferior a 02 anos foi à resposta de 17,24%, o percentual se repetiu dentre os que têm mais de 10 anos. Outros 13,79% disseram ter entre 03 05 anos de trabalho na Educação Profissional.

Em sintonia com os trabalhos acadêmicos estudados por nós, a esmagadora maioria dos educadores do CPII (89,66%) considera importante a formação específica para atuar no PROEJA, enquanto 10,34% têm opinião contrária. De acordo com a própria resposta, podemos interpretar como preocupante o fato de apenas 65,52% ter participado de cursos de capacitação ou de pós-graduação sobre as modalidades EJA e Educação Profissional, contra 34,48% que o fizeram.

GRÁFICO 09: Participou ou participa de cursos de capacitação ou de pós-graduação sobre estas modalidades?



Fonte: Questionários.

Sobre as motivações para atuação no curso: 48,28% por interesse pedagógico; 37,93% pelo horário e/ou localização do *Campus*; 20,69% por decisão da Coordenação do curso e/ou da Coordenação de disciplina; e 6,90% não responderam. A explicação para soma das respostas a esta pergunta ser superior a 100% pode ser procurada em alguns questionários nos quais há mais de uma resposta e em alguns há comentários.

Procuramos auferir informações sobre os posicionamentos políticos e filosóficos dos educadores tentando traduzir a disjuntiva entre reforma na educação e na sociedade e a alternativa contra-hegemônica em um dos itens do questionário. Daí que pedimos para os servidores assinalarem de acordo com as suas práticas o(s) de sua atuação profissional. “Com a minha atuação profissional busco melhorar as condições de vida e as chances de empregabilidade do estudante” foi a resposta de 55,17%. “No PROEJA procuro assegurar educação de qualidade e construir uma sociedade com emprego e educação para todos” foi a opção assinalada por 68,97%. Houve outras respostas escritas livremente em 17,24% dos casos e apenas 3,45% não respondeu.

À primeira vista, as respostas são contraditórias, uma vez que em parte dos questionários se assinalou a opção que indicaria a lógica da manutenção e também a que corresponderia à lógica da mudança, o que foi ainda mais reforçado nos comentários livres dos educadores.

Em relação ao currículo integrado, 6,90% disseram que o entendem como “Inter-relação de diferentes campos do conhecimento”; 44,83% como “Inter-relação de diferentes campos do conhecimento com os saberes cotidianos”; e 48,28% como “Inter-relação entre conhecimentos gerais e específicos construída ao longo da formação sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Novamente percebemos que 6,90% mais de uma opção, enquanto o mesmo percentual não respondeu.

As respostas sobre como a Instituição poderia melhorar a qualificação dos docentes dos cursos do PROEJA foi variada: 48,28% sugeriram capacitações através de cursos, palestras, seminários, encontros etc.; 24,14% propuseram qualificação em nível de pós-graduação; 6,90% propuseram que os docentes do PROEJA não atuem em outros níveis e modalidades; o mesmo percentual foi observado para experiências através de intercâmbios; enquanto 20,69% indicaram outras formas:

Fornecendo mais estrutura lógica para o curso (Docente 08).

Discussão e definição dos objetivos do curso com clareza (Docente 09).

Fomento para cursos? Grupos de pesquisa? Não sei. Acredito que a busca por esta qualificação depende da motivação de cada professor. A instituição pode sugerir caminhos, mas acredito que este engajamento seja intrínseco, ou seja, ele está em cada professor (Docente 14).

Ampliando espaço para discussão e planejamento (Docente 19).

Para os professores substitutos um prazo de no mínimo o tempo do curso aplicado (Docente 25).

Através do incentivo ao estudo (Docente 26).

Conhecer um pouco mais da vivência do aluno do PROEJA, aprendizagem para famílias em conflitos e a superação do tempo perdido (TAE 02).

Indagamos como é feito o acompanhamento acadêmico. E o SESOP foi citado por 27,59% como o setor responsável pelo acompanhamento pedagógico dos estudantes do PROEJA em relação à permanência e ao rendimento acadêmico. O mesmo percentual teceu comentários e/ou narrou fatos do cotidiano escolar. Não responderam a questão 24,14% e 6,90% atribuíram outras respostas.

Sem conhecimento (Docente 06).

Não sei quais são os índices de evasão; sei que os alunos fazem provas, testes e trabalhos em grupo visando sua progressão (Docente 16).

Não disponho desses dados (Docente 17).

Atividade promovida pelo setor técnico do Colégio (SESOP) (Docente 20).

Sobre os índices de evasão cabe ressaltar que não houve afirmação de que ele é baixo. Porém, o percentual de quem disse que é alto e de quem não respondeu é o mesmo, 37,93%. Outras respostas foram dadas por 10,34% dos educadores.

Sem conhecimento (Docente 06).

O índice de evasão é alto, chega em torno de 40%. Creio que acontece por o curso ser longo e os alunos terem muita dificuldade para acompanhá-lo, não apenas cognitiva, mas também decorrente de sua vida, trabalho etc. (Docente 08).

Não disponho desses dados (Docente 17).

Pelo SESOP (Docente 19).

O índice era alarmante, turmas que começavam com 30 alunos terminavam com 15. As oportunidades de se profissionalizar e se qualificar melhor, vem mudando esse quadro (TAE 02).

Perguntados se o curso está garantindo elevação da escolaridade e profissionalização, todos disseram que sim, mas o percentual de quem disse que estas metas são alcançadas parcialmente é três vezes maior do que quem respondeu “Sim, plenamente” (24,14%) contra 75,86% que assinalou “Sim, mas parcialmente”.

Os percentuais de respostas para a pergunta “A Instituição insere os estudantes em campos de estágios e acompanha o ingresso deles no mercado de trabalho?” foram de: 34,48% para “Sempre” e para “Não sei responder”; 20,69% para “Às vezes”; 6,90% para “Nunca”; e de 3,45% para quem não respondeu.

Afirmamos que na “época da criação do PROEJA o CPEI não estava vinculado a SETEC/MEC e, portanto, não estava obrigado a oferecê-lo”. E questionamos: “Por que você considera que o CPEI está oferecendo Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional?”. A resposta majoritária (41,38%) dá conta de que a Instituição o faz por compromisso social e/ou compromisso com a inclusão social:

Não sei responder (Docente 01).

Hoje está. Percebemos que os cursos estão melhorando (Docente 03).

Por ser uma escola tradicional oferecer esse novo tipo de Educação representou um desafio pedagógico (Docente 04).

Não sei (Docente 09).

Capturamos 24,14% de respostas que apontam em outras direções. Enquanto que para 6,90% a resposta indica interesse político, para 3,45% se deve a obrigação legal. O percentual de pessoas que não respondeu chegou a 24,14%.

Também perguntamos se “O CII estava ou está preparado para oferecer o PROEJA? Por quê?”. A resposta positiva imperou, com 55,17%; 24,14% afirmaram que não; 13,79% não respondeu; e, 6,90% atribuíram outras respostas.

Inicialmente não (Docente 2).

Não é uma atividade nativa do CII, porém o Colégio se mostra capaz (Docente 06).

Não. Falta estrutura adequada (Docente 11).

Nunca esteve (Docente 12).

Não, essencialmente o CII oferece um ensino propedêutico (Docente 15).

Não sei responder (Docente 21).

Por fim, indagamos se existe relação entre a oferta do PROEJA, a expansão dos *campi* e a “Ifetização” do CII. A esta questão teve 37,93% - não; 31,03% não souberam responder; 6,90% - sim; talvez e outros com 3,45%; 17,24% não responderam.

? (Docente 02).

Acredito que não (Docente 06).

Não (Docente 12).

Não tenho elementos para responder (Docente 17).

Parcialmente. Procura-se dar formação técnica com ampliação da capacidade crítica para a leitura de mundo, além da formação técnica (Docente 19).

Comentários espontâneos destacados:

No PROEJA o essencial é que o aluno adquira experiência em todos os sentidos. Capacitação e qualificação para enfrentar o mundo (TAE 02).

Este curso faz parte das políticas casuísticas da direção desta instituição. Não houve o menor respeito a um planejamento técnico para sua construção. Basta dizer que o currículo das matérias foram elaborados depois do curso já estar implementado (Docente 12).

5.5 As posições das entidades representativas

Solicitamos às entidades representativas dos trabalhadores publicações sindicais que tratassem do PROEJA, da gestão e da expansão do CII. Ao longo dos mandatos presidenciais de Lula da Silva e do início do mandato da Presidenta Dilma Rousseff, a ADCII e o SINDSCOPE promoveram e participaram de uma série de discussões sobre mudanças no CII, dentre elas, abordou com mais ênfase a democratização do CII: Comissão Especial, criada pelo MEC em 2003; criação de fóruns de discussão sobre a confecção de um novo Estatuto; estudos sobre a legislação interna; debates e fóruns sobre a nova institucionalidade do CII; Grupos de Trabalhos (GTs); ações judiciais, políticas e administrativas sobre o tema.

5.5.1 SINDSCOPE

O SINDSCOPE representa os servidores docentes e técnico-administrativos do CPII²⁶. Desde 1997 é filiado ao Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE), em 2006 se filiou à Coordenação Nacional de Lutas (CONLUTAS).

Na maioria de suas publicações, o SINDSCOPE debate a necessidade de mudanças na gestão do CPII, indagando em diversas oportunidades o porquê de a Instituição não alterar as formas de eleição dos dirigentes, as instâncias pedagógicas e administrativas. Os questionamentos foram feitos inclusive quando da publicação do Decreto nº 6.095, de 2007, que ao elencar as diretrizes do processo de integração das Instituições Federais não incluiu o CPII (BRASIL, 2007), afirmaram que

[...] a expansão do Colégio Pedro II tem se dado sem qualquer discussão com os Servidores e a comunidade escolar, que tomam conhecimento das novas Unidades Escolares pela imprensa, assim como a entrada do CPII no ensino profissional (PROEJA, Médio Integrado e futuramente o Profissional subsequente na Unidade Manguinhos), para ampliar recursos orçamentários, também tem sido feita sem conhecimento da comunidade escolar (Boletim do SINDSCOPE, nº 06, setembro de 2006, p. 3).

No que aparenta ser uma campanha permanente pela valorização das condições de trabalho e de ensino, o Sindicato alertou por diversas vezes a necessidade de obras estruturais, reformas e adequações dos *campi* para atender à comunidade escolar, como se pode observar na seguinte passagem sobre São Cristóvão III: “Há muitos anos uma reforma das instalações do Complexo é anunciada, contudo os anos passam e nada é feito, a não ser pequenos remendos aqui e ali”, expondo mais a frente que, enquanto isso, “novas Unidades são criadas, enquanto problemas antigos e estruturais nas Unidades existentes não são levados com a consideração devida” (SINDSCOPE Informa, nº 03, abril de 2007, p. 2).

O engajamento dos servidores da Instituição quanto à pauta interna de reivindicações está explícito, por exemplo, nas decisões da assembleia do SINDSCOPE de 24 de julho de 2012, que apontou as mobilizações por: uma “política de formação que valorize o servidor”; “nova política de liberação para estudos que atendas às reais demandas do conjunto dos servidores”; discussão e autorização prévia de expansões de *campi* e cursos pelos colegiados do CPII; e, agilização dos processos de progressões funcionais e liberação para estudos (SINDSCOPE, 2012a,²⁷)

Os servidores docentes, os pedagogos e os técnicos em assuntos educacionais do CPII estavam/estão qualificados para trabalhar no PROEJA? Por quê?

O corpo docente do CPII é bastante qualificado, em geral, o que facilita a adaptação a qualquer segmento. Na implantação do PROEJA no CPII, houve uma orientação a que os servidores se apresentassem voluntariamente para assumir o projeto. Em alguns Departamentos [...] isso foi atendido na medida do possível[...] Entretanto, o PROEJA tem tido muita participação de docentes contratados, pois o 3º turno sempre foi pouco disputado pelo quadro de docentes efetivos. Embora muitos desses substitutos apresentem excelente desempenho, é muito difícil estabelecer critérios quanto ao pendor e/ou formação específica para o trabalho com adultos. Quanto aos demais servidores, há

²⁶ Foi originado da Associação de Servidores do Colégio Pedro II, criada em 1985.

²⁷ SINDSCOPE. Propostas para pauta interna de reivindicações, Assembleia de 24 de julho de 2012, 1 p.

a dificuldade também grande em se dispor de um quadro mais amplo para atender com folgas o público adulto.

Ao avaliar se a Instituição considera importante a formação específica

[...] no que tange aos docentes é possível afirmar que não houve ou há qualquer planejamento consistente de qualificação para atuar com um segmento com tantas especificidades como a EJA. Chegaram a acontecer alguns encontros de formação, promovidos pela, à época, Subsecretaria de Ensino encarregada do PROEJA. Mas com a saída do Prof. Luiz Roberto Barcellos da subsecretaria, essa formação continuada deixou de ser oferecida.

Como deveria ocorrer (capacitações, pós-graduação etc.)?

O IFRJ ofereceu uma pós-graduação lato sensu em Proeja [...]. No entanto, tal curso estava um tanto aquém [da formação, pois muitos docentes já são mestres ou doutores], além de ser oferecido no Campus Nilópolis, em uma jornada semanal de 11 horas-aula cumpridas em um único dia, o que dificultava bastante o acompanhamento do curso. Além disso, o Pedro II negou diversos pedidos de auxílio financeiro e de licença. Por aí se pode avaliar que há pouco ou nenhum incentivo, nem por parte da Instituição nem por parte do próprio Ministério da Educação.

Como a Instituição poderia melhorar a qualificação dos servidores dos cursos do PROEJA?

A EJA em si é uma modalidade com características bastante diferenciadas das demais. Pouco se tem de dados disponíveis em nível nacional, entretanto, para que se possa balizar o trabalho. Por isso é fundamental a parceria com órgãos como a SME-RJ que já conta com uma longa experiência com o CREJA, de onde boa parte do nosso aluno é egresso. Por outro lado, a troca entre os campi deveria ser fomentada com a manutenção das jornadas pedagógicas unicamente de PROEJA. Por último e não menos importante, a Instituição precisa assumir como tarefa primordial essa qualificação e incluí-la na carga horária dos servidores do PROEJA que, muitas vezes se dividem entre este segmento e os demais, ditos regulares.

Pelas informações que têm, a atuação dos servidores nos cursos é motivada por que interesses? Resposta: “Como dito anteriormente, ou por pendor ao desafio pedagógico ou simplesmente por ser o horário que ‘sobra’.

Na época da criação do PROEJA, o CPII não estava vinculado à SETEC/MEC e, portanto, não estava obrigado a oferecê-lo. Por que você considera que o CPII está oferecendo a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional?

Segundo o discurso oficial, isso se deu como alternativa para reativar o 3º turno, extinto em quase todas os campi. Não creio que isso tenha sido a real motivação ou pelo menos a mais importante, porque o maior Campus - São Cristóvão - isso não aconteceu. Creio que a motivação tenha sido justamente a caracterização do Pedro II como Instituição mais próxima das demais, evitando seu isolamento na rede e consequente desprestígio político. Além de ampliar seu escopo de participação no repasse de verbas, uma vez que agora são oferecidas desde a modalidade pré-escolar até a EJA.

O SINDSCOE opinou que há “total” relação entre a oferta do PROEJA, a expansão dos *campi* e a “Ifetização” do CPII porque

[...] a adesão voluntária do Colégio ao Projeto ao momento atual dessa ifetização com novas modalidades sendo oferecidas. Essa é a política do MEC nos últimos anos: a capilarização da influência dos institutos federais, desde sempre ilhas de excelência na rede pública, com a consequente difusão da influência do Governo, sobretudo em regiões anteriormente dominadas por outros partidos políticos que não o PT, como foi o exemplo do Campus Realengo, na Zona Oeste do Rio.

Daí que de conjunto as publicações da entidade denunciem a falta de condições para assunção de tantas e diferenciadas modalidades educacionais sem consulta prévia a comunidade acadêmica.

5.5.2 ADCPII

A ADCPII é órgão representativo dos docentes e pedagogos do CPII a ela associados, tendo sido fundada em 1984. Pelo “Informativo ADCPII”, as Diretorias da Entidade costumam repercutir as mobilizações por alterações na gestão do CPII. Em janeiro de 2008, por exemplo, a publicação tratava da garantia do MEC da eleição para Diretor Geral conquistada pela mobilização da comunidade escolar, após a indicação de um “Diretor Geral pro tempore”, que havia sido duramente criticada pelas associações representativas (Informativo ADCPII, janeiro de 2008, p. 3). Nesta edição do periódico foram apontados problemas como: a desvalorização dos fóruns deliberativos; a instauração do “caos pedagógico”; a falta de democracia na criação e na implementação de normas e regras; “exercício do autoritarismo”; “o uso discricionário das verbas”; as atribuições da Congregação; e a expansão do CPII (Informativo ADCPII, janeiro de 2008, p. 3).

Através do Ofício n.º 051/2008, a Entidade sugeriu encaminhamentos ao MEC, mormente, relacionados aos seguintes aspectos: agilização da implementação do novo regimento interno do CPII; recomposição da força de trabalho pela realização de concursos públicos – considerando que o rodízio de professores derivados da contratação temporária compromete a qualidade do ensino ministrado; ao incentivo a qualificação docente com a garantia de licenças para estudos; as melhorias das instalações, para assegurar condições de trabalho para os servidores.

Num texto intitulado “Concessão de afastamento para estudo: a falta de respeito à legislação e à qualificação profissional”, a Diretoria da ADCPII tece comentários sobre os critérios para concessão de licenças para estudos e a importância dos professores participarem de cursos de qualificação com vistas ao aprimoramento de suas atividades. Nesta e em outras publicações, a Entidade questiona o *modus operandi* e a transparência com as quais o CPII determina as autorizações para afastamento, indaga sobre planos de formação e sobre os quantitativos da força de trabalho para contribuir a partir de dados oficiais com a política de qualificação da força de trabalho docente (ACPII, 2011²⁸; ADCPII, 2008b).

O fato é que o atendimento a pedidos de afastamento para estudos continua sendo um problema. Informar, burocraticamente, que essa licença não pode ser concedida - como tem acontecido ultimamente com enorme frequência - é desrespeitar frontalmente o profissional dessa escola, negando a ele uma formação a que tem direito e que a escola deveria ser a primeira a garantir. Inúmeros pedidos têm sido negados colocando em risco a conclusão de um curso de pós-graduação, a obtenção do título correspondente e os benefícios decorrentes depois de anos de estudo, contribuindo enormemente para a tensão que essas possíveis perdas podem acarretar. E o que a escola alega? Falta de professor. Paradoxalmente, esse motivo nunca impediu a criação de uma nova Unidade Escolar, o afastamento para estudo, pelo período integral do curso, apenas para alguns ou a acomodação de vários docentes fora da sala de aula no exercício de funções de necessidade, é no mínimo, discutível (PORTAL ADCPII, online).

²⁸ A Entidade divulgou inclusive comunicações de duas professoras as entidades cobrando o cumprimento do direito. http://www.adcpai.com.br/diversos/materia4_20110420/leiamais20110420c.htm

A Diretoria da ADCPII entende haver uma polêmica sobre a expansão do CPII, originada pela ausência de debate interno, frisando ser favorável à ampliação do atendimento educacional da Instituição. Afirmar ser terminantemente contrária:

À falta de planejamento na implementação das novas Unidades Escolares: por falta do devido levantamento dos recursos humanos e materiais existentes para se abrir novas Unidades, chegou-se ao ponto de comunicar Chefes de Departamento e aos professores regentes de turma, com menos de uma semana de antecedência, o início das aulas de cursos profissionalizantes totalmente novos no que diz respeito à sua modalidade!

À redução da carga horária das disciplinas por falta de professores para atender às necessidades decorrentes da expansão;

À ênfase em um segmento em detrimento de outros – por que somente cursos de Ensino Médio? (ADCPII, 2008, p. 4).

Como podemos perceber, existem mais dúvidas do que respostas às questões formuladas. A comunidade não se manteve alheia ao debate sobre a implantação do PROEJA no Pedro II. Mas esses verdadeiros “desabafos” nos permitem concluir que houve, de um lado, uma certa imposição por parte do MEC nessa implantação. Por outro lado, podemos perceber também uma “acomodação” por parte do corpo docente da instituição, o qual deveria participar do debate, ainda que não envolvido diretamente na realização dos cursos. Parece que as entidades representativas das categorias estão monopolizando o debate, como que cumprindo uma função de vanguarda no processo de mudanças pelas quais o CPII está passando.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada nova divulgação de dados oficiais sobre o contexto educacional e socioeconômico brasileiro, fica patente a persistência dos altos níveis de analfabetismo e a precarização das condições de vida de jovens e de adultos trabalhadores pouco escolarizados. Nem mesmo a profusão de iniciativas (algumas até sobrepostas) do governo federal (e “parceiros”), conseguiu reverter tal quadro. Analisando a configuração destas iniciativas, vemos que estão marcadas pela focalização – atendem a setores específicos; fragmentação – são ações desarticuladas e dispersas dentro e fora do governo; e minimização da formação – são voltadas essencialmente para preparação da força de trabalho que exerce ou exercerá o trabalho simples. Estas constatações não elidem a importância das contradições postas pela luta de classes, mormente, aquelas em que a classe trabalhadora procura tosquiar os interesses do capital e ampliar os seus direitos. O que nos impele a creditar aos enfrentamentos concretos a possibilidade de um resultado que transcenda à lógica hegemônica.

A crise estrutural do capital, da maneira como a interpretamos neste trabalho, afeta com intensidade as relações sociais de produção e de reprodução, se desenvolvendo no sentido de rearticular o bloco histórico do capital para maximização dos lucros, o que vem gerando mudanças nas formas de gestão da produção, do controle da força de trabalho e nas mediações da sociedade política com a sociedade civil. A precarização das relações de trabalho, a degradação da vida e a destituição dos direitos populares conquistados têm sido a tônica deste processo.

Estas mudanças precisam ser sustentadas pela conformação de um modo particular de conceber a produção, os laços sociais e os papéis da sociedade política e do fundo público – como provedores de direitos. As indicações são de que a Reforma da Educação Profissional iniciada na década de 1990 está norteadas pela desvinculação pedagógica dos componentes curriculares da educação regular e da formação técnica, o que não está superado no plano dos entendimentos que os educadores do PROEJA têm a respeito da peculiaridade do Programa. Todas essas questões levantadas nos levam a duvidar da eficiência dos cursos em questão para a qualificação dos trabalhadores.

Neste sentido, entendemos que os condicionamentos da reestruturação produtiva perpassam as diretrizes do PROEJA, no sentido de precarizar e de rebaixar a qualidade dos cursos oferecidos. Pelo que se pode apreender dos trabalhos estudados, na melhor das hipóteses, o Programa poderá certificar seus egressos, mas não garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente validados pela sociedade produtora de mercadoria e por seu mercado de trabalho.

Caso siga as tendências enumeradas acima, possivelmente, o PROEJA ajudará a constituir uma cultura do trabalho sintonizada mais com aspectos comportamentais, culturais e ideológicos que com as capacidades produtivas que pretenderia criar junto aos seus estudantes, para que aceitem utilizar de sua força de trabalho nas condições postas pela precarização flexível. Não obstante o esforço de intelectuais, de educadores e de gestores para alcançar o sucesso da proposta integradora do PROEJA – o que é apenas timidamente assumido em outros programas federais –, as condições objetivas de realização do mesmo frustram as expectativas daqueles que demandam estudar, acessar o mercado de trabalho com segurança e viver em melhores condições.

As metamorfoses pelas quais passou o CPII ao longo dos Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff são muito mais profundas que aquelas experimentadas pelas demais instituições que compõem a Rede Federal. Isto se deve fundamentalmente ao histórico de

atuação na Educação Básica de formação geral, enquanto as demais instituições transformadas em IFs trazem em suas gêneses a proposta da Educação Profissional. Se considerarmos que a Instituição foi criada, serviu e serve de modelo de qualidade pedagógico para o conjunto dos sistemas de ensino, poderemos indicar para estudos posteriores a hipótese de que as mudanças levaram para dentro do CPII algumas contradições e lógicas que questionam o que, ao nosso ver, seria desejável: a ampliação dos fazeres desde um debate interno da comunidade acadêmica, para manter os patamares qualitativos da educação ofertada. O temor é o das implicações nefastas que podem advir da incorporação acrítica de projetos curriculares que não guardam relação com o compromisso com uma educação básica de qualidade para as classes subalternas.

Naquilo que interessa mais de perto desenvolver a título de considerações finais, cumpre ressaltar que embora não tenhamos perguntado se os educadores são favoráveis ou contrários a estes cursos no CPII, não houve qualquer espécie de menção, comentário ou fala de desapareço ou de contrariedade ao trabalho com a clientela da EJA.

O fato de a maioria dos educadores apontar para a necessidade qualificação e de formação específicas para o trabalho com a Educação Profissional e com a EJA contrasta com o baixo percentual daqueles que efetivamente participam de espaços formativos sobre o tema.

A ausência de dados institucionais sobre a qualificação destes educadores na Pró-Reitoria de Ensino evidencia uma maneira no mínimo apressada e improvisada de oferecer os cursos do Programa. Parece-nos que a adesão ao PROEJA esteve mais relacionada à vontade do grupo dirigente em participar efetivamente da Rede Federal, angariando recursos e estando no mesmo *status* que as demais instituições do que realmente uma preocupação com a elevação da escolaridade e com profissionalização.

Apesar disto, as opiniões da ADCPII e do SINDSCOPE a respeito da vinculação entre a oferta de cursos do PROEJA – e de outros programas –, a expansão dos *campi* e a equiparação legal aos IFETs não encontraram eco dentre os sujeitos consultados durante a nossa pesquisa.

Constatamos a ausência de projeto pedagógico piloto, a não liberação de servidores para cursos de pós-graduação, a falta de clareza sobre o trabalho com o currículo integrado etc., como uma constante nos *campi* estudados. Isto demonstra uma certa negligência com relação a aspectos pedagógicos que possibilitassem de fato uma inovação institucional para o atendimento das peculiaridades do público da EJA, bem como com os aspectos específicos da formação profissional que já vêm sendo enfrentados há mais tempo por outros IFETs – na tentativa de integrar o Ensino Médio com a Educação Profissional.

Embora a maioria dos professores que responderam ao questionário considere importante a formação específica para atuar no PROEJA, apenas pouco mais da metade participou de cursos de capacitação ou pós-graduação voltados para este segmento. Outro aspecto a sublinhar é o fato de somente a metade dos docentes haver declarado atuar no curso por interesse pedagógico: um número considerável o faz por conveniência de horário ou de localização do campus. Tampouco demonstraram haver debate sobre os altos índices de evasão por eles declarados ou com o cumprimento dos objetivos do curso. Isto posto, compreendemos como fundamentais a valorização e a qualificação dos educadores responsáveis por mediar a construção de conhecimentos dos estudantes do PROEJA.

7. REFERÊNCIAS

ADCP II. **Concessão de afastamento para estudo:** a falta de respeito à legislação e à qualificação profissional. Disponível em: <www.adcp2.com.br>. Acesso em 07 dez 2012.

_____. **Informativo ADCP II, janeiro de 2008.** Disponível em: <www.adcp2.com.br>. Acesso em: 09 mar 2012.

_____. **Ofício n.º 045, 24 de setembro de 2008.** Disponível em: <http://www.adcp2.com.br/docs/boletins/Oficio45_08.pdf>. Acesso em 09 mar 2012.

_____. **Ofício n.º 051 de 01 de outubro de 2008.** Disponível em: <http://www.adcp2.com.br/docs/boletins/ADCP2_MEC_07102008.pdf>. Acesso em 09 mar 2012.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo: FAPESP, 2010.

_____. **Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade:** mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf>>. Acesso em 01 mar 2012.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II: um lugar de memória.** Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

AZEVEDO, Denise Sayde de. **As vicissitudes da escola pública devido ao neoliberalismo e ao clientelismo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <99T99n://migre.me/826ik>. Acesso 10 mar 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º. 11, de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <99T99n://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13252:parecer-ceb-2000&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em 01 mai 2005.

_____. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 18 abr 1997. Disponível em <99T99n://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 01 ago 2008.

_____. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 18 abr 1997. Disponível em <99T99n://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 01 ago 2008.

_____. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jul 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em 01 ago 2008.

_____. **Decreto n.º 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, 27 jun 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em 01 ago 2008.

_____. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.** 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, e dá outras providências. Brasília, DF, 14 jul 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em 01 ago 2008.

_____. **Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso 01 ago 2008.

_____. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Sinopse do censo demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica. Brasília, DF, 17 jul 2008. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 01 ago 2008.

_____. **Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a reestruturação [...] do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005[;] [...] do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal [...]; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm>. Acesso em 01 nov 2011.

_____. **Lei n.º 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. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 13 jul 2012.

_____. **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); [...]; e dá outras providências. Disponível em <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/2011-leis-ordinarias#content>>. Acesso em 10 fev 2013.

_____. **Lei n.º 12.667, de 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; [...] e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm>. Acesso em 25 jun 2012.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 nov 2011.

_____. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm>. Acesso em 08 mar 2011.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13218&Itemid=>>. Acesso em 10 fev 2013.

_____. Ministério da Educação. SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Documento Base. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em 01 ago 2008.

BURNIER, Suzana. **A docência na Educação Profissional.** [Anais da] 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu, MG, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1838-Int.pdf>>. Acesso em 01 out 2011.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

COLÉGIO PEDRO II. Diretoria de Ensino Médio. **RELATÓRIO DO 1º ENCONTRO DO PROEJA**, 2007, 5 p. [Mimeografado]

_____. **Portaria N.º 1911 de 19 de novembro de 2009.** Normatiza procedimentos relativos à solicitação e concessão de afastamentos para estudos, no âmbito do Colégio Pedro II. Disponível em: <http://cp2.g12.br/UAs/dgp/requerimento/portarias/Portaria_1911_AFASTAMENTO.pdf>. Acesso em 09 mar 2012.

_____. **Portaria n.º 422, de 26 de março de 2004.** Redefine a estrutura organizacional e as atribuições da Secretaria de Ensino e dá outras providências.

_____. **Portaria n.º 423, de 26 de março de 2004.** Cria e organiza as Coordenações Pedagógicas por Série e Disciplina.

_____. **Portaria n.º 503, de 28 de setembro de 1987.** Aprova o Regimento Interno do Colégio Pedro II. Regimento Interno do Colégio Pedro II.

_____. **Portaria n.º 70, de 12 de janeiro de 2012.** Define as atribuições da Seção/ do Setor de Supervisão e Orientação.

_____. **Portaria n.º 71, de 12 de janeiro de 2012.** Redefine as atribuições dos Chefes de Departamentos Pedagógicos e dos Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica de Disciplina do Colégio Pedro II.

_____. **Projeto Político-Pedagógico.** Brasília: Inep/MEC, 2002.

_____. **Relatório de gestão do exercício 2011.** Rio de Janeiro: CPEI, 2012. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/contas_publicas/contas_2011/Relatorio%20de%20Gestao%202011.pdf>. Acesso em: 01/06/2012.

_____. **Relatório de Gestão Exercício 2003.** Rio de Janeiro: CPEI, 2003. Disponível em: <<http://migre.me/825XI>>. Acesso em: 01 jun 2012.

_____. **Relatório de Gestão exercício 2005.** Rio de Janeiro: CPEI, 2005. 01 jun 2012

_____. **Relatório de Gestão Exercício 2009**. Rio de Janeiro: CPPI, 2009. Disponível em: <<http://migre.me/825YX>>. Acesso em: 01 jun 2012.

_____. **Relatório de Gestão Exercício 2010**. Rio de Janeiro: CPPI, 2010. Disponível em: <<http://migre.me/82672>>. Acesso em: 01 jun 2012.

_____. **Requerimento n.º 23480017436201220** de 10 de outubro de 2012.

_____. **Requerimento n.º 23480019587201212** de 18 de novembro de 2012.

_____. **Requerimento n.º 23480020248201289** de 26 de dezembro de 2012.

_____. **Requerimento n.º 23480021303201339** de 21 de janeiro de 2013.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica**: Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, RS, 2009.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIRETORIA DE GESTÃO DE PESSOAS/ COLÉGIO PEDRO II. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/UAs/dgp/pagina/index.php>>. Acesso 01 jul 2012.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. **Diálogo social e políticas públicas de trabalho, qualificação e geração de renda**: aspectos da nova institucionalidade da conformação das classes subalternas. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2012.

FRANÇA, Márcia Maria Granja. **Idas e vindas do processo de implementação de um programa de avaliação formativa no Colégio Pedro II**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://migre.me/826lq>>. Acesso em: 01 jun 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, n. 46, jan/abr, 2011, p. 235-254.

_____; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____; _____. **RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALINDO, Juraci Torres. **Integração curricular no PROEJA**: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. **“Nós somos a história da educação”**: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: <<http://migre.me/827xj>>. Acesso em: 01 jun 2012.

_____. **A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Quem são os alunos que vencem o Percurso Escolar numa Escola Pública de Prestígio?** O Caso do Colégio Pedro II. GT: Sociologia da Educação/n.14. ANPED, 2007.

GAMA, Aline Costa Longa; LEITE, Sidnei Quezada Meireles. Formação continuada de professores em PROEJA: necessidade e importância. In: FREITAS, Rony (Org.). **Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: caminhos para fortalecimento do PROEJA no Estado do Espírito Santo**. Vitória: IFES, 2012, p. 95-123.

GOI, Cleusa Rosane Fassbinder. **PROEJA e inclusão social: qualificação, emprego e desemprego de egressos do Curso de Informática da EAF/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2009.

GOTARDO, Renata Cristina Da Costa. **A Formação Profissional no Ensino Médio Integrado: Discussões Acerca do Conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste Do Paraná. Cascável, PR, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: _____ **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. RJ: Civilização Brasileira, 1989, p. 375-413.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultura**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 117-162.

KLINSKI, Cláudia Dos Santos. **Ingresso e Permanência de Alunos com Ensino Médio Completo no Proeja do If Sul-Rio-Grandense / Campus Charqueadas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEITE, José Fernandes De Araújo. **A Educação de Jovens e Adultos no Curso Técnico Proeja de Nível Médio no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2009.

LOPES, Thiago. Sinal de alerta no Colégio Pedro II. **Folha Dirigida**, texto *on line*, 20 ago 2012.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; NEVES, Bruno Miranda. **O PROEJA e a formação de professores: O desafio da integração curricular**. Rio de Janeiro, 2013, 16p. [Mimeografado]

_____; _____. **Análises preliminares sobre o PROEJA**. [Anais do] IV Seminário Internacional – Direitos Humanos, Violência e Pobreza, Rio de Janeiro, RJ, novembro de 2012.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Rio de Janeiro, 2005, p. 154-220. [Mimeografado]

MEC. SETEC. Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. Rio de Janeiro, 2005, p. 222-243. [Mimeografado]

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, n.º 04, p. 07-15, 2002.

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

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim Salto para o Futuro**, n.º 16, setembro de 2006. Brasília: MEC, 2006b.

_____. O PROEJA e a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Salto para o Futuro**, n.º 16, setembro de 2006. Brasília: MEC, 2006a, p. 76-93.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Práticas Administrativas e Pedagógicas Desenvolvidas na Implementação do Proeja na EAFAJT: Discurso e Realidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2009.

NEVES, Bruno Miranda. O Ensino Médio Integrado no contexto da mundialização do capital. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010.

_____; FRIGOTTO, Gaudêncio; PARANHOS, Michelle Pinto. A crescente opacidade das relações de classe e da ampliação de sua violência. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). **Sociabilidade no capitalismo dependente no Brasil e as políticas públicas de formação, emprego e renda: A juventude “com vida provisória e em suspenso”**. [Mimeografado]

_____; REIS, Marcela Cristina Moraes; PIMENTEL JUNIOR, Carlos Alberto Gomes. **Anotações sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto da reestruturação produtiva**. [Anais do] IV Seminário Internacional – Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina, Rio de Janeiro, RJ, novembro de 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. In: [Anais] 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso: em 14 mai 2012.

_____; SANT`ANA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Rio de Janeiro, 2005, p. 14-42. [Mimeografado]

NEY, Antonio Vieira. A reforma do Ensino Médio Técnico: concepções, política e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006, p. 259-281.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. [Anais] 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica a razão dualista: O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

OLIVEIRA, M. M. de. **Do profissionalizante ao integrado: A trajetória da Educação Profissional no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2006. [Mimeografado]

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **RETTA**, Seropédica, RJ, Vol. 01, n.º 01, p. 89-108, 2010.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da Educação Profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro de. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Líber Livro, 2012, p. 45-65.

_____. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PIO, Alessandra. **Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PÓLON, Thelma Lúcia Pinto. **Políticas públicas para o Ensino Médio nos anos 90: a trajetória do Colégio Pedro II/RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leoncio José Gomes. **Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos**. [Anais da] 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, RN, outubro de 2011. Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT18/GT18-659%20res.pdf>>. Acesso em 10 mai 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: 2005, V. III, p 229-242.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Brasília, DF: 2004. [Mimeografado]

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **O Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 106-127.

Revista Contemporânea de Educação, vol. 3, n.º 6, 2008.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. **O Proeja No CEFET-PA: O Currículo Prescrito, Concebido e Percebido na Perspectiva da Integração**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2009.

RODRIGUES, Vera Maria. **Discurso da professora Vera Maria Ferreira Rodrigues, Diretora-Geral do Colégio Pedro II** [na solenidade de inauguração do Complexo Escolar Realengo em 04 de maio de 2012]. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/98-comunicacaodestaques/destaques2012/192-discurso-da-professora-vera-maria-ferreira-rodrigues-diretora-geral-do-colégio-pedro-ii.html>>. Acesso em 14 mai 2012.

RUMMERT, Sonia. A marca social da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 17, 2008, p. 13-30.

_____; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, v. 29, 2007, p. 29-45.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.º 34, 2007, p. 152-180.**

_____. **Boletim do SINDSCOPE**, n.º 06, setembro de 2006, 4 p. [Mimeografado]

_____. **Boletim do SINDSCOPE**, n.º 08, novembro de 2007, 4 p. [Mimeografado]

_____. **Boletim do SINDSCOPE**, n.º 09, novembro de 2006, 4 p. [Mimeografado]

_____. **Propostas para pauta interna de reivindicações**, Assembleia de 24 de julho de 2012, 1 p. [Mimeografado]

_____. **SINDSCOPE Informa**, n.º 03, abril de 2007, 4 p. [Mimeografado]

SOARES, Leoncio José Gomes. O educador de jovens e adultos em formação. [Anais da] **29ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, outubro de 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em 10 mai 2012.

SOUZA, José dos Santos. A qualificação do trabalhador no contexto da construção de nova regularidade para a produção social da vida material no capitalismo contemporâneo. In: TUMOLO, Paulo Sérgio e Batista, Roberto Leme (Org.). **Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá, PR: Práxis; Massoni, 2008, p. 313-341.

_____. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: _____; ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá, PR: Práxis; Massoni, 2010, p. 133-157.

_____. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de Educação Profissional. In: _____ (org.). **Trabalho, qualificação e políticas públicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 13-33.

_____.; SALES, Sandra Regina (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores no Brasil: perspectivas e desafios. In: _____. **A aventura de formas professores**. São Paulo: Papirus, 2009, p. 13-21.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

WOOD, Ellen Meiksins. Classe como processo e como relação. In: _____. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 73-98.

8. APÊNDICES

APÊNDICE I: PROEJA – COMPARATIVO DECRETOS

	DECRETO 5.478/2005	DECRETO 5.840/2006
Instituições ofertantes	Rede Federal	Rede Federal, Sistema S, Estados e Municípios
Cursos e programas	<ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial e continuada de trabalhadores; - Educação profissional técnica de nível médio 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial e continuada de trabalhadores; - Educação profissional técnica de nível médio (concomitante ou integrada); - Cursos e programas articulados ao Ensino Fundamental
Vagas/Prazo	Mínimo de 10% (referentes a 2004) (sem prazo)	<ul style="list-style-type: none"> - Mínimo de 10% (referentes a 2005, até 2006); - Ampliação a partir de 2007, devendo ser incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI;
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> - Total de 1.400h (máxima) - Mínimo de 1.200h – formação geral - Mínimo de 200h – formação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Total de 1.400h (mínimo) - Mínimo de 1.200h – formação geral - Mínimo de 200h – formação profissional
Itinerários formativos	<ul style="list-style-type: none"> - Pode haver terminalidade específica (modular) com certificação - Aferição e reconhecimento de saberes extra-escolares 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproveitamento de curso a qualquer tempo; - Aferição e reconhecimento de saberes extra-escolares;
Exigência pedagógica	Não há.	“Construção prévia de Projeto pedagógico integrado único, inclusive quando houver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais”
Acompanhamento e controle social	Não há.	Comitê nacional, com função consultiva com composição, atribuições e regimento definidos conjuntamente pelo MEC e pelo M.TE.

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta entrevista é parte de uma pesquisa vinculada a minha dissertação de mestrado sobre como os educadores do PROEJA do Colégio Pedro II entendem: a necessidade de qualificação específica para trabalhar com a EJA integrada a Educação Profissional. A pesquisa tem como título "*O PROEJA no Colégio Pedro II: a formação e a qualificação dos educadores em questão*".

Temos como objetivo geral: Examinar como os professores do PROEJA do Colégio Pedro II entendem a adesão do colégio ao Programa e como percebem a necessidade de qualificação específica para trabalhar com a EJA integrada à Educação Profissional.

Como objetivos específicos, pretendemos: 1) Identificar as razões pelas quais as manifestações da crise estrutural do capital demandam um processo de reestruturação produtiva articulado a uma Pedagogia Política Renovada, resultando na formulação de políticas públicas de qualificação profissional como o PROEJA; 2) Explicar em que aspectos a reestruturação produtiva e a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes demandam a formação de trabalhadores de novo tipo; 3) Compreender as relações entre o PROEJA e a reforma das políticas públicas de formação e de qualificação profissional no Brasil de 2003 a 2010.

Esta entrevista visa entender como a Diretoria do SINDSCOPE avalia a importância atribuída pela Administração do CPII acerca das qualificações profissionais dos educadores que atuam no PROEJA. Após a transcrição, faremos análises das informações prestadas e as utilizaremos na redação da dissertação de mestrado e em artigo(s) científico(s).

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/ ____/ ____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE III

Prezado(a),

Esta entrevista é parte de uma pesquisa vinculada a minha dissertação de mestrado sobre como os educadores do PROEJA do Colégio Pedro II entendem: a necessidade de qualificação específica para trabalhar com a EJA integrada a Educação Profissional.

Agradeço sua participação.

ROTEIRO DE ENTREVISTA ENTIDADES

1. Peço que se apresente: nome, idade, função etc.
2. Os servidores docentes, os pedagogos e os técnicos em assuntos educacionais do CPII estavam/estão qualificados para trabalhar no PROEJA? Por quê?
3. A Instituição considera importante a formação específica? Como deveria ocorrer (capacitações, pós-graduação etc.)?
4. Como a Instituição poderia melhorar a qualificação dos servidores dos cursos do PROEJA?
5. Pelas informações que têm, a atuação dos servidores nos cursos é motivada por que interesses?
6. Na época da criação do PROEJA o CPII não estava vinculado a SETEC/MEC e, portanto, não estava obrigado a oferecê-lo. Por que você considera que o CPII está oferecendo a Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional?
7. Há relação entre a oferta do PROEJA, a expansão dos *campi* e a “Ifetização” do CPII?

Fique a vontade para acrescentar outros comentários.

APÊNDICE IV

Prezado(a),

Este questionário é parte de uma pesquisa vinculada a minha dissertação de mestrado sobre como os professores do PROEJA do Colégio Pedro II entendem: a necessidade de qualificação específica para trabalhar com a EJA integrada a Educação Profissional.

A sua participação é fundamental e não há identificação dos servidores que respondem a este instrumento.

Agradeço sua participação.

QUESTIONÁRIO

1. Campus

☐ Centro ☐ Engenho Novo II ☐ Realengo II ☐ Tijuca II

2. Sexo

☐ Feminino ☐ Masculino

3. Estado civil

☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Viúvo ☐ Divorciado
☐ União Estável ☐ Outros

4. Faixa etária (em anos de idade)

☐ 18 a 24 ☐ 25 a 31 ☐ 32 a 38 ☐ 39 a 45
☐ 46 a 52 ☐ 53 a 59 ☐ 60 ou mais

5. Cidade e bairro em que mora:

6. Seu vínculo com o CPEI:

☐ Docente efetivo ☐ Docente contratado
☐ Técnico em Assuntos Educacionais ☐ Pedagogo

7. Formação acadêmica (titulação)

Graduação em _____	Aperfeiçoamento _____
Especialização em _____	Mestrado em _____
Doutorado em _____	Pós-Doutorado em _____

8. Há quantos anos atua na instituição?

☐ Menos de 02 anos ☐ 02 a 05 anos ☐ 06 a 09 anos ☐ 10 a 14 anos
☐ 14 a 19 anos ☐ 20 a 24 anos ☐ 25 a 29 anos ☐ mais de 30 anos

9. Há quanto tempo atua no PROEJA?

☐ Menos de 01 ano ☐ 01 a 02 anos ☐ 03 a 04 anos ☐ 05 a 07 anos

10. Tem experiência anterior com a EJA?

☐ Não. ☐ Sim, de menos de 02 anos. ☐ Sim, de 03 a 05 anos.
☐ Sim, de 05 a 10 anos. ☐ Sim, mais de 10 anos.

11. Tem experiência anterior com a Educação Profissional?

☐ Não. ☐ Sim, de menos de 02 anos. ☐ Sim, de 03 a 05 anos.
☐ Sim, de 05 a 10 anos. ☐ Sim, mais de 10 anos.

- 12.** Considera importante formação específica para atuar no PROEJA?
() Sim () Não
- 13.** Participou ou participa de cursos de capacitação ou de pós-graduação sobre estas modalidades?
() Sim. () Não.
- 14.** Sua atuação no curso foi motivada:
() Por interesse pedagógico. () Pelo horário e/ou localização do Campus.
() Por decisão da Coordenação do curso e/ou da Coordenação de disciplina.
- 15.** No *Documento Base* do PROEJA estão explícitos os objetivos de elevação da escolaridade e de profissionalização. Assinale de acordo com as suas práticas.
() Com a minha atuação profissional busco melhorar as condições de vida e as chances de empregabilidade do estudante.
() No PROEJA procuro assegurar educação de qualidade e construir uma sociedade com emprego e educação para todos.
() Outro: _____.
- 16.** Assinale o seu entendimento em relação ao currículo integrado:
() Interrelação de diferentes campos do conhecimento.
() Interrelação de diferentes campos do conhecimento com os saberes cotidianos.
() Interrelação entre conhecimentos gerais e específicos construída ao longo da formação sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.
- 17.** Como a Instituição poderia melhorar a qualificação dos docentes dos cursos do PROEJA?

- 18.** Como é feito o acompanhamento pedagógico dos estudantes do PROEJA em relação à permanência e ao rendimento acadêmico? Quais os índices de evasão?

- 19.** O curso está garantindo elevação da escolaridade e profissionalização?
() Sim, plenamente. () Sim, mas parcialmente. () Não.
- 20.** A Instituição insere os estudantes em campos de estágios e acompanha o ingresso deles no mercado de trabalho?
() Sempre. () Às vezes. () Nunca. () Não sei responder.
- 21.** Na época da criação do PROEJA o CPII não estava vinculado a SETEC/MEC e portanto, não estava obrigado a oferecê-lo. Por que você considera que o CPII está oferecendo Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional?

- 22.** O CPII estava ou está preparado para oferecer o PROEJA? Por quê?

23. Há relação entre a oferta do PROEJA, a expansão dos *campi* e a “Ifetização” do CPII?

Caso queira acrescentar outros comentários, favor utilizar o verso desta folha.

9. ANEXOS

ANEXO I: FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

1. Campus
(05) Centro (05) Engenho Novo II (14) Realengo II (04) Tijuca II
2. Sexo
(10) Feminino (18) Masculino (1) Não informou.
3. Estado civil
(05) Solteiro (17) Casado (00) Viúvo (03) Divorciado
(02) União Estável (02) Outros
4. Faixa etária (em anos de idade)
(00) 18 a 24 (01) 25 a 31 (05) 32 a 38 (08) 39 a 45
(10) 46 a 52 (03) 53 a 59 (02) 60 ou mais
5. Cidade e bairro em que mora:
6. Seu vínculo com o CPEI:
(20) Docente efetivo (06) Docente contratado
(03) Técnico em Assuntos Educacionais (00) Pedagogo
7. Formação acadêmica (titulação)
(07) Graduação (01) Aperfeiçoamento (07) Especialização
(11) Mestrado (03) Doutorado (00) Pós-Doutorado
8. Há quantos anos atua na instituição?
(05) Menos de 02 anos (07) 02 a 05 anos (06) 06 a 09 anos (02) 10 a 14 anos
(04) 14 a 19 anos (04) 20 a 24 anos (01) 25 a 29 anos (01) mais de 30 anos
9. Há quanto tempo atua no PROEJA?
(07) Menos de 01 ano (04) 01 a 02 anos (03) 03 a 04 anos (16) 05 a 07 anos
10. Tem experiência anterior com a EJA?
(16) Não. (03) Sim, de menos de 02 anos. (03) Sim, de 03 a 05 anos.
(03) Sim, de 05 a 10 anos. (04) Sim, mais de 10 anos.
11. Tem experiência anterior com a Educação Profissional?
(15) Não. (05) Sim, de menos de 02 anos. (04) Sim, de 03 a 05 anos.
(00) Sim, de 05 a 10 anos. (05) Sim, mais de 10 anos.
12. Considera importante formação específica para atuar no PROEJA?
(26) Sim (03) Não
13. Participou ou participa de cursos de capacitação ou de pós-graduação sobre estas modalidades?
(10) Sim. (19) Não.
14. Sua atuação no curso foi motivada:
(14) Por interesse pedagógico. (11) Pelo horário e/ou localização do Campus.
(06) Por decisão da Coordenação do curso e/ou da Coordenação de disciplina.
15. No Documento Base do PROEJA estão explícitos os objetivos de elevação da escolaridade e de profissionalização. Assinale de acordo com as suas práticas.

(16) Com a minha atuação profissional busco melhorar as condições de vida e as chances de empregabilidade do estudante.

(20) No PROEJA procuro assegurar educação de qualidade e construir uma sociedade com emprego e educação para todos.

(05) Outro.

16. Assinale o seu entendimento em relação ao currículo integrado:

(02) Interrelação de diferentes campos do conhecimento.

(13) Interrelação de diferentes campos do conhecimento com os saberes cotidianos.

(14) Interrelação entre conhecimentos gerais e específicos construída ao longo da formação sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

17. Como a Instituição poderia melhorar a qualificação dos docentes dos cursos do PROEJA?

(14) Capacitação. (07) Qualificação. (02) Atuar exclusivamente no Programa.

(02) Intercâmbio com outras instituições que ofertam PROEJA. (06) Outros.

18. Como é feito o acompanhamento pedagógico dos estudantes do PROEJA em relação à permanência e ao rendimento acadêmico?

(08) Pelo SESOP. (08) Opinou. (02) Outros. (07) Não respondeu.

Quais os índices de evasão?

(00) Baixo. (11) Alto. (03) Outros. (11) Não respondeu.

19. O curso está garantindo elevação da escolaridade e profissionalização?

(07) Sim, plenamente. (22) Sim, mas parcialmente. (00) Não.

20. A Instituição insere os estudantes em campos de estágios e acompanha o ingresso deles no mercado de trabalho?

(10) Sempre. (06) Às vezes. (02) Nunca. (10) Não sei responder.

(01) Não informou.

21. Na época da criação do PROEJA o CPII não estava vinculado a SETEC/MEC e portanto, não estava obrigado a oferecê-lo. Por que você considera que o CPII está oferecendo Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional?

(12) Compromisso social. (01) Obrigação legal. (02) Interesse político.

(07) Não respondeu. (07) Outros.

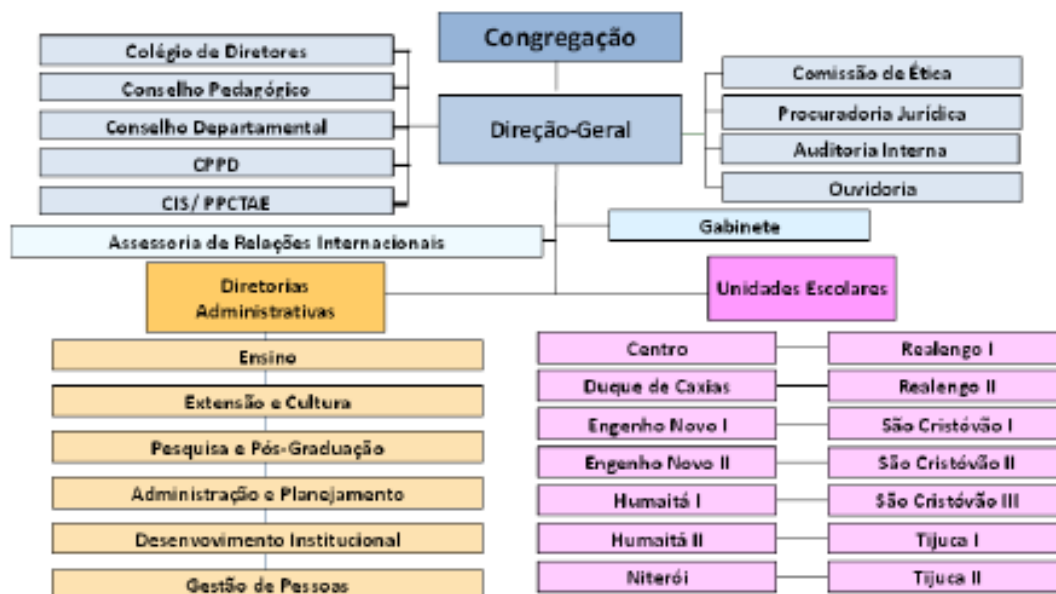
22. O CPII estava ou está preparado para oferecer o PROEJA? Por quê?

(16) Sim. (07) Não. (04) Não respondeu. (02) Outros.

23. Há relação entre a oferta do PROEJA, a expansão dos *campi* e a “Ifetização” do CPII?

(11) Não. (05) Não respondeu. (02) Sim. (01) Talvez. (01) Outros.

ANEXO II: ORGANOGRAMA FUNCIONAL



(COLÉGIO PEDRO II, 2012, p. 11)

ANEXO III: Qualificação e vinculação da força de trabalho docente



DISCIPLINA	TOTAL DE PROFESSORES DO PROEJA/TITULAÇÃO – 2012 (CAMPUS CENTRO)					DOUTOR
	EFETIVOS	CONTRATADOS	TOTAL GERAL	GRADUAÇÃO	ESPECIALISTA	
ADM	-	1	1	-	1	-
B/C	-	1	1	-	-	-
CCO	3	-	3	2	-	-
DIR	-	-	0	-	-	-
FIL	1	-	1	-	-	-
FIS	1	-	1	-	-	-
GEO	1	-	1	1	-	-
HIS	1	-	1	-	-	-
ING	1	-	1	-	-	1
MAT	2	-	2	1	-	-
POR	2	-	2	-	2	-
QUI	-	1	1	1	-	-
SOC	-	1	1	-	1	-
TOTAL	12	4	16	6	3	1

DISCIPLINA	TOTAL DE PROFESSORES DO PROEJA/TITULAÇÃO – 2012 (CAMPUS ENGENHO NOVO II)					DOUTOR
	EFETIVOS	CONTRATADOS	TOTAL GERAL	GRADUAÇÃO	ESPECIALISTA	
ADM	-	-	0	-	-	-
B/C	1	-	1	-	1	-
CCO	1	2	3	1	2	-
DIR	-	-	0	-	-	-
FIL	-	1	1	-	-	-
FIS	1	-	1	-	-	-
GEO	1	-	1	-	1	-
HIS	1	-	1	-	-	-
ING	1	-	1	-	-	-
MAT	2	-	2	-	1	-
POR	1	1	2	-	-	1
QUI	1	-	1	-	1	-
SOC	-	1	1	1	-	-
TOTAL	10	5	15	3	6	1

DISCIPLINA	TOTAL DE PROFESSORES DO PROEJA/TITULAÇÃO – 2012 (CAMPUS REALENGO II)					DOUTOR
	EFETIVOS	CONTRATADOS	TOTAL GERAL	GRADUAÇÃO	ESPECIALISTA	
ADM	-	2	2	-	1	-
B/C	1	1	2	-	1	-
CCO	1	3	4	2	2	-
DIR	-	-	0	-	-	-
FIL	1	-	1	-	-	-
FIS	2	-	2	2	-	-
GEO	-	2	2	2	-	-
HIS	1	1	2	-	-	-
ING	1	1	2	-	1	-
MAT	3	2	5	4	-	-
POR	2	1	3	1	-	1
QUI	2	-	2	1	-	-
SOC	1	-	1	-	-	-
TOTAL	15	13	28	12	5	1

DISCIPLINA	TOTAL DE PROFESSORES DO PROEJA/TITULAÇÃO – 2012 (CAMPUS TIJUCA II)					DOUTOR
	EFETIVOS	CONTRATADOS	TOTAL GERAL	GRADUAÇÃO	ESPECIALISTA	
ADM	-	-	0	-	-	-
B/C	2	-	2	-	1	-
CCO	1	1	2	1	1	-
DIR	-	-	0	-	-	-
FIL	-	1	1	-	1	-
FIS	1	-	1	-	-	1
GEO	-	1	1	-	1	-
HIS	1	-	1	-	1	-
ING	2	-	2	-	1	-
MAT	2	-	2	2	-	-
POR	2	-	2	-	-	1
QUI	2	-	2	-	1	-
SOC	-	1	1	-	-	-
TOTAL	13	4	17	3	7	3

10/12/2012

Página 1