

Morgana Zardo von Mecheln

**A COMPREENSÃO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO  
PROEJA-FIC: contexto da parceria SME e Escola Canto da  
Ilha/CUT, Florianópolis**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Coorientador: Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mecheln, Morgana Zardo von  
A COMPREENSÃO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO PROEJA-FIC  
: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT,  
Florianópolis / Morgana Zardo von Mecheln ; orientadora,  
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin ; coorientador, Juarez  
da Silva Thiesen. - Florianópolis, SC, 2015.  
182 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Educação. 4. PROEJA-FIC. 5.  
Educação de Jovens e Adultos. I. Laffin, Maria Hermínia Lage  
Fernandes. II. Thiesen, Juarez da Silva. III. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. IV. Título.

Morgana Zardo von Mecheln

**A COMPREENSÃO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO  
PROEJA-FIC: contexto da parceria SME e Escola Canto da  
Ilha/CUT, Florianópolis**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação.

Florianópolis, 19 de agosto de 2015

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Ione Ribeiro Valle

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dr<sup>a</sup>.  
Orientadora (UFSC)

---

Prof. Juares da Silva Thiesen, Dr.  
Coorientador (UFSC)

---

Prof. Jéferson Silveira Dantas, Dr.  
Membro – (UFSC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Carla Liane Nascimento dos Santos, Dr<sup>a</sup>.  
Membro Externo – (UNEB)

---

Prof<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Pacheco Gonçalves, Dr<sup>a</sup>.  
Membro – (UDESC)

---

Prof. Lourival José Martins, Dr.  
Suplente – (UDESC)



## AGRADECIMENTOS

Manifesto aqui, brevemente, meu agradecimento a todas as pessoas que contribuíram com o desenvolvimento dessa pesquisa:

À Universidade Federal de Santa Catarina, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente os da linha Ensino e Formação de Educadores que me acolheram e promoveram o constante diálogo em minha trajetória no mestrado.

À minha querida orientadora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, por toda paciência, carinho e compreensão, além dos ricos ensinamentos.

Aos professores que me mostraram novas formas de perceber o mundo: Juares da Silva Thiesen; Eliane Santana Dias Debus; Rosalba Maria Cardoso Garcia; Eneida Oto Shiroma e Marcos Laffin. À professora Araci Hack Catapan que me inseriu nos processos de pesquisa no Centro de Ciências da Educação. À professora e amiga Odete Catarina Locatelli pelo constante incentivo aos estudos.

Aos colegas de mestrado pelos momentos de estudo, de trocas, de angústias e de descontração, vocês foram muito importantes. Aos colegas de tutoria da Administração EaD da UFSC pela parceria e compreensão. Aos alunos e tutores do polo de Seberi pelos anos de convivência a distância.

Aos meus familiares pelo apoio constante, meus pais Pedro e Miriam, especialmente minha mãe que sempre esteve presente em toda a trajetória, com paciência, amor e palavras de ânimo: mãe, você em suas lutas como professora da educação básica pública estadual foi uma inspiração para esta pesquisa; e meus amados irmãos Radhamés, pelo otimismo inabalável e Matheus, por suas artes que me inspiram diariamente. Ao meu namorado Marcelo pelo amor, companheirismo e atenção, sua ajuda foi fundamental para meu primeiro passo ao mestrado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo incentivo à pesquisa mediante concessão de bolsa.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e à Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha por terem possibilitado o desenvolvimento irrestrito de minha pesquisa. Aos professores que participaram ativamente desse estudo, sem vocês ele não seria possível.



## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as compreensões de trabalho dos professores do PROEJA-FIC em relação às suas práticas pedagógicas. Parte da premissa de que os professores do PROEJA-FIC possuem uma compreensão de trabalho, mas que esta nem sempre fica evidente em suas práticas pedagógicas. Os aportes teóricos buscam contribuições de autores como Marx (2013), Marx e Engels (2010), Thompson (1981), Lukács (1979), Harvey (2014), Gramsci (2004), Arroyo (2013), assim como pelos documentos legais da política pública do PROEJA-FIC e demais documentos da educação profissional que o influenciam. A categoria filosófica adotada aqui é a dialética e a científica tomada por este estudo é o materialismo histórico. A abordagem de pesquisa é qualitativa e exploratória e as fontes de pesquisa caracterizam-se como: bibliográfica, documental e pesquisa de campo com o uso da técnica da entrevista semi-estruturada. Mediante esses elementos situa-se as seguintes categorias de análise: trabalho (trabalho docente e trabalho do estudante) e prática pedagógica. A pesquisa deste estudo foi realizada com professores do PROEJA-FIC, da parceria entre a SME de Florianópolis e a Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha, desenvolvida na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Os resultados do estudo revelaram que os professores do PROEJA-FIC têm uma compreensão elaborada da categoria trabalho, mas que as práticas pedagógicas limitam-se à dimensão histórica do trabalho. Também foi possível identificar que há tensões entre as instituições parceiras, de cunho político-pedagógico, que influenciam no desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula.

**Palavras-chave:** trabalho, educação, PROEJA-FIC, educação de jovens e adultos.

**Linha de Pesquisa:** Ensino e Formação de Educadores.





## ABSTRACT

The research's main objective is to analyze the comprehension of the work of the PROEJA-FIC's teachers towards their teaching practices. The project starts from the argument that PROEJA-FIC teachers have an understanding of work, but that is not always evident in their teaching practices. The theoretical support lays on contributions of authors such as Marx (2013), Marx and Engels (2010), Thompson (1981), Lukács (1979), Harvey (2014), Gramsci (2004), Arroyo (2013), alongside with PROEJA-FIC's legal public politics data and other documents of education that influence it. The philosophical category used here is the dialectic and the scientific used on this study is the historical materialism. The research's approach is qualitative and exploratory, while its sources are grounded on the following data: bibliographic, documentary and field research, which is based on the technique of semi-structured interviews. Through these elements is set the following categories of analysis: work (teaching work and student work) and pedagogical practice. The research of this study was designed with collaboration by the PROEJA-FIC's teachers, the partnership between the SME of Florianópolis and Canto da Ilha's School of Tourism and Hospitality, developed in the city of Florianópolis, state of Santa Catarina. The results of the study revealing that teachers have an elaborate understanding of the labor category, but the pedagogical practices are limited by the historical dimension of work. It was also possible to identify that there are tensions between the partner institutions, which comes from the political-pedagogical nature, and that influences the development of the teaching work in the classroom.

**Key-words:** work, education, PROEJA-FIC, education of youth and adults.

**Research line:** Education and Formation of Educators.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – movimento de procura de esclarecimento .....	28
Ilustração 2 – analogia construção da casa/pesquisa .....	42
Ilustração 3 – espiral de Fibonacci .....	43
Ilustração 4 – concha .....	44
Ilustração 5 – folha .....	44
Ilustração 6 – bairro da ETHCI localizado no mapa de Florianópolis .	49
Ilustração 7 – estrutura básica da entrevista – âmbito individual .....	51
Ilustração 8 – estrutura básica da entrevista – âmbito social.....	51
Ilustração 9 – estrutura básica da entrevista – âmbito profissional .....	52
Ilustração 10 – estrutura básica da entrevista – âmbito da relação com os alunos .....	52
Ilustração 11 – representação gráfica do método .....	54
Ilustração 12 – Fábrica de Esperanças .....	96
Ilustração 13 – produção em série na linha de montagem .....	117



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – levantamento de publicações sobre PROEJA e trabalho.....	29
Quadro 2 – autores e conceitos provenientes do levantamento bibliográfico ..	35
Quadro 3 – tendências epistemológicas nas pesquisas sobre PROEJA.....	36
Quadro 4 – SETEC, SECADI, algumas políticas e seus objetivos .....	63
Quadro 5 – especificidades do Projeto Político Pedagógico da ETHCI .....	70
Quadro 6 – estrutura básica que fundamenta os processos de ensino- aprendizagem .....	72
Quadro 7 – perfil dos sujeitos da pesquisa, âmbito individual .....	82
Quadro 8 – perfil dos sujeitos da pesquisa, âmbito social.....	83
Quadro 9 – perfil dos sujeitos da pesquisa, âmbito profissional .....	85
Quadro 10 – pergunta 25, como compreende o que é trabalho? .....	106
Quadro 11 – pergunta 32, relação entre educação básica e profissional ...	141
Quadro 12 – pergunta 31, alunos predispostos ou com dificuldades de aprender .....	151
Quadro 13 – pergunta 39, ministrar aula para um estudante trabalhador .	155
Quadro 14 – pergunta 19, conhecimentos para trabalhar no PROEJA .....	160
Quadro 15 – pergunta 29, experiências de vida e de trabalho dos alunos .	164
Quadro 16 – pergunta 26, fundamental para o trabalho docente.....	170
Quadro 17 – pergunta 38, significado do trabalho no contexto dos jovens .....	173
Quadro 18 – pergunta 40, trabalho docente e trabalho realizado pelo estudante .....	184



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário  
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CASE – Centro de Atendimento Socioeducativo  
CCAA – Centro de Cultura Anglo-Americana  
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
CONCLAT – Congresso Nacional da Classe Trabalhadora  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DPAI – Departamento de Políticas e Articulação Institucional  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EPEJA – Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos  
ETHCI – Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha  
FIC – Formação Inicial e Continuada  
HPS – Horas de Produção Externa  
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MPC – Modo de Produção Capitalista  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONG – Organização Não Governamental  
PCEADIS – Pesquisa Científica em Educação a Distância  
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNQ – Plano Nacional de Qualificação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto político pedagógico  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PT – Partido dos Trabalhadores  
Rede CERTIFIC – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada  
REDE E-TEC – Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância  
RME – Rede Municipal de Ensino  
SCIELO – Scientific Electronic Library Online  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

### CAPÍTULO I

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	21
1.1 MEU MOVIMENTO ACADÊMICO: DA INÉRCIA À INQUIETAÇÃO .....	21
1.2 VIAGEM À IMERSÃO: HIPÓTESE, PROBLEMÁTICA, OBJETO .....	27
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	39
1.4 O MÉTODO .....	41
1.4.1 Abordagem da pesquisa .....	46
1.4.2 Natureza das fontes de pesquisa .....	47
1.4.3 Técnica da pesquisa .....	47
1.4.4 Análise dos dados .....	53
1.4.5 Sistematização do método .....	54
1.5 CONTEXTO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA .....	55
1.5.1 Documentos legais: a educação profissional, o PROEJA e o trabalho .....	55
1.5.2 Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha – CUT e Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis .....	68
1.5.3 Projeto Sabores do Saber .....	79
1.5.4 Sujeitos da pesquisa: olhando para o professor no contexto político pedagógico de seu trabalho .....	81

### CAPÍTULO II

<b>2 TRABALHO E EDUCAÇÃO</b> .....	95
2.1 APROFUNDAMENTO TEÓRICO: DA EMPIRIA À EPISTEME .....	95
2.2 O TRABALHO HUMANO .....	97
2.2.1 Trabalho na dimensão ontológica .....	98
2.2.2 Trabalho no modo de produção capitalista .....	102
2.2.3 Aproximações da percepção dos professores do PROEJA-FIC sobre a categoria trabalho .....	106
2.3 A EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA .....	109
2.3.1 Educação para o trabalhador .....	113
2.3.2 Educação: por uma escola que vá além do capital .....	121

### CAPÍTULO III

<b>3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO TRABALHO DOCENTE</b> .....	131
3.1 TRABALHADOR PROFESSOR .....	131

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTE NO CONTEXTO DO PROEJA-FIC .....	137	
3.2.1 Experiência como parte integrante da prática pedagógica docente .....	158	
<b>CAPÍTULO IV</b>		
<b>4 COMPREENSÕES DO TRABALHO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO PROEJA-FIC .....</b>		<b>169</b>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	188	
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>199</b>	
<b>ANEXOS .....</b>	<b>215</b>	

A escolaridade é abreviada, a disciplina relaxada, as filosofias, as histórias e as línguas abolidas, gramática e ortografia pouco a pouco negligenciadas, e, por fim, quase totalmente ignoradas. A vida é imediata, o emprego é que conta, o prazer está por toda parte depois do trabalho. Por que aprender alguma coisa além de apertar botões, acionar interruptores, ajustar parafusos e porcas?

(BRADBURY, 2009, p. 85, fala de Capitão Beatty)



## Capítulo I

### INTRODUÇÃO

Deixar você em paz! Tudo bem, mas como *eu* posso ficar em paz? Não precisamos que nos deixem em paz. Precisamos realmente ser incomodados de vez em quando. Quanto tempo faz que você não é *realmente* incomodada? Por alguma coisa importante, por alguma coisa real?

(BRADBURY, 2009, p. 80, fala de Montag)

#### 1.1 MEU MOVIMENTO ACADÊMICO: DA INÉRCIA À INQUIETAÇÃO

O livro *Fahrenheit 451*<sup>1</sup> do escritor estadunidense Ray Bradbury, foi lido por mim alguns meses antes do início deste texto e escolhido para elucidar os capítulos que seguem no desenvolvimento da pesquisa. A obra de narrativa futurista e distópica<sup>2</sup> de Bradbury, que foi publicada a primeira vez no ano de 1953, conta a epifania de um sujeito chamado Guy Montag sobre a sociedade em que vivia, onde os livros eram considerados ilegais, sua leitura proibida e os exemplares queimados. Identifiquei-me com este sujeito central da ficção, que passa do obscurecimento para a compreensão, e da compreensão à reflexão de outra possibilidade.

---

<sup>1</sup> Equivalente a 233 graus Celsius, temperatura em que o papel queima.

<sup>2</sup> A distopia é um conceito filosófico que se opõe ao conceito de utopia, sendo que esse significa um sistema perfeito, ideal, uma sociedade com a plena concórdia entre os sujeitos. Na literatura, a distopia é um estilo de ficção, que geralmente retrata o autoritarismo, a opressão e o controle da sociedade. Outras obras distópicas: *1984*, de George Orwell e *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley.

Sou filha de uma professora alfabetizadora da rede estadual de educação e sempre acompanhei de perto as práticas pedagógicas, as assembleias, as reuniões, as greves, as lutas da categoria. Pela proximidade, a educação me parecia um território de guerras, de confusão e incertezas, o que me levou a pensar em um futuro diferente para mim.

Optei por uma formação que me preparasse com qualidade para o mercado de trabalho<sup>3</sup> ou, quem sabe, para um negócio próprio. A graduação foi no curso de Gestão Comercial pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), integrante do Sistema S<sup>4</sup>. Desde aquela época já me intrigava com as ações políticas na área da educação e que pouco entendia. cursava o tecnólogo em Gestão de Moda que, no ano de 2006, teve seu nome alterado de modo compulsório para Gestão Comercial. Isso ocorreu devido ao decreto presidencial nº 5.773 de maio de 2006, que em seu artigo 42 reconheceu e renovou os cursos superiores de tecnologia e fez com que as instituições ofertantes se adequassem às denominações de cursos do catálogo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (BRASIL, 2006a). Como poderia um decreto mudar o nome de um curso em andamento? O interessante é que apenas o nome do curso foi alterado, o currículo permaneceu o mesmo, com o foco em gestão de moda. Somente a turma iniciada após a mudança teve seu currículo adaptado ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia da SETEC.

---

<sup>3</sup> A expressão “mercado de trabalho” mostra que tanto os indivíduos quanto as empresas estão à procura da melhor transação, avaliando o valor um do outro, pesando os prós e contras da possível relação e fechando ou não um contrato de trabalho; são relações comerciais de compra e venda de força de trabalho, daí a expressão “mercado” (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999a).

<sup>4</sup> Conjunto de onze instituições corporativas que tem por finalidade o treinamento profissional, assistência social e técnica, consultoria, etc. Além do SENAC, encontram-se nesse conjunto organizações como SESC, SENAI, SEBRAE e SENAT. No âmbito da educação há várias críticas a esse sistema, por se caracterizar como privada e receber recursos públicos e, também, pois seu perfil formativo é predominantemente voltado ao “mercado do trabalho” e não ao “mundo do trabalho”, distinção que será aprofundada na continuidade desta pesquisa.

Na graduação, mesmo sendo de forma tecnológica<sup>5</sup>, convivi com professores que zelaram por uma educação crítica e reflexiva, ministrando aquele tipo de conteúdo que os estudantes se perguntam precipitadamente: para que serve isso no “mercado de trabalho”? Nesse contexto, para mim esses professores foram guias que “iluminaram” o processo de estudo e pesquisa quando nos solicitavam leituras inusitadas para um curso tecnológico, como o livro *O Império do Efêmero* de Gilles Lipovetsky<sup>6</sup>. Hoje é possível perceber a manobra docente de relacionar a temática do curso com questões históricas e sociais, como exemplificado no trecho que segue:

Não grau zero dos movimentos coletivos, mas mobilizações cada vez mais *despolitizadas*, *desideologizadas*, *dessindicalizadas* (com

---

<sup>5</sup> A graduação tecnológica está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente no capítulo III. De acordo com nota técnica expedida pelo Departamento de Políticas e Articulação Institucional (DPAI), vinculado à Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica do MEC, o ensino superior brasileiro possui graduações em três formas equivalentes: licenciatura, bacharelado e graduação tecnológica. Deste modo, as graduações tecnológicas conferem o mesmo grau que as demais formas, cujos diplomas têm validade nacional de nível superior, sujeitos aos mesmos processos de avaliação e regulação (BRASIL, 2007). Cabe aqui sinalizar que diversos editais de concursos públicos ainda mantêm a distinção e consideram nível superior apenas as formas bacharelado e licenciatura ou graduação plena (termo este que deixou de existir desde 1996 com o advento da Lei 9394/96), inclusive concursos públicos de Programas de Pós-Graduação, o que tem gerado lutas pelo acesso equitativo a todas as formas de graduação e cumprimento às leis conquistadas para a educação brasileira, além de revelar a desatualização das instituições de ensino perante as mudanças no próprio campo de atuação. Ainda de acordo com a nota técnica do DPAI os egressos de cursos tecnológicos estão aptos a assumir função de nível superior, prestar concursos públicos para esse nível, assim como continuar com estudos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado (BRASIL, 2007).

<sup>6</sup> Gilles Lipovetsky é um filósofo francês e, em seu livro *O Império do Efêmero*, tece uma crítica ao fenômeno moderno da moda relacionando-o com a organização social das aparências e com o surgimento das sociedades democráticas. Para mim, o livro representou um contato acadêmico e mais aprofundado com termos como ideologia, sociedade civil, ações coletivas, lutas sociais, utopia (mesmo que hoje, com um novo olhar, possa perceber que o autor se mantém na superfície da crítica, desconsiderando por completo a ação humana, sua interação, a luta de classes e a relação capital - trabalho).

sindicados “pontes” transformados em simples agência de negociação), sustentadas pelas reivindicações individualistas de melhoria do poder de compra e das condições de trabalho, mas também pelas exigências de liberdades individuais na ação e na sociedade civil. O reino do Ego não se erige num deserto social, antes colonizou a esfera das próprias ações coletivas, cada vez menos enquadradas pelos aparelhos clássicos que “dirigiram” as lutas sociais, cada vez mais apoiadas nas preocupações diretas dos indivíduos: defesa dos interesses particulares, viver livre, *imediatamente*, longe das grandes esperanças utópicas e históricas da era da ideologia (LIPOVETSKY, 2006, p. 278, grifos do autor).

A graduação tecnológica possibilitou-me o estudo das práticas desenvolvidas pelo mercado, conhecer pessoas que já atuavam no comércio ou tinham seus próprios empreendimentos e perceber que os professores fazem uma grande diferença no processo de educação de seus alunos, pois, diante de toda a transitoriedade de leis e decretos, permanecem determinados em suas práticas na sala de aula.

Hoje, para mim é evidente que a educação não é responsável pela empregabilidade do sujeito<sup>7</sup>, mas naquele momento era o que parecia. Estava, então, qualificada para o mercado, mas para aquele mercado do comércio era constante a exigência por novos cursos, novas técnicas, ao mesmo tempo em que oferecia trabalho precarizado, baixos salários, alta carga horária, competição exagerada entre os funcionários, políticas de comissão por vendas que não são incorporadas no salário.

Em 2008, buscando continuar minha formação, fiz especialização em Gestão de Pessoas nas Organizações na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, em contato com os docentes do Departamento de Ciências da Administração, conheci e fiz seleção para a função de tutora e, então, passei a atuar no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no curso de Administração na modalidade a distância, em que

---

<sup>7</sup> Adoto o termo sujeito pela perspectiva de Hobsbawm. Para esse autor os pobres ou qualquer grupo subalterno tornam-se sujeitos – e não objetos da história – através das coletividades independentemente da estrutura, todos possuem famílias, relações sociais, atitudes com relação à sexualidade, infância, morte, etc (HOBSBAWM, 2000).



desenvolvo atividade de tutoria<sup>8</sup> até o presente momento. Hoje sou tutora de uma turma de vinte e quatro estudantes que residem no interior do estado do Rio Grande do Sul e, estão na nona fase do curso de Administração. A grande maioria é formada por alunos pertencentes a famílias ligadas à agricultura e exercem atividade na própria cidade ou arredores – são donos de pequenos comércios, gerentes de lojas franqueadas ou servidores públicos.

Trabalhar na UAB me fez mergulhar na prática de uma política pública para a educação. Esse sistema foi instituído em 2006 com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação superior no país, na modalidade de educação a distância, com prioridade de atendimento aos professores da educação básica com cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada (BRASIL, 2006b). Passei a perceber na empiria que atuava com sujeitos jovens e adultos que, há tempo longe da escola, optavam pela educação a distância, especificamente a UAB, para retomar os estudos à procura de melhor recolocação no mercado de trabalho, para progressão funcional, no caso de servidores públicos, ou qualificação no caso de empreendedores e micro empresários. Então, minha prática com esses alunos sempre foi vinculada ao trabalho que eles exerciam. Por exemplo, a cabeleireira de um pequeno salão de beleza que não pode fazer provas no sábado de manhã pois tinha várias clientes agendadas para aquele dia, ou uma enfermeira que precisou fazer horas extras e não conseguiu entregar uma atividade, ou o funcionário do banco que tão cansado não conseguia participar dos *chat`s* com os professores.

Concomitante à UAB participei de projetos de formação de professores e de construção curricular da Rede e-Tec Brasil no grupo de Pesquisa Científica em Educação a Distância (PCEADIS), vinculado ao núcleo Atelier Tecnologia de Comunicação Digital, sob a coordenação da professora Araci Hack Catapan, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC. A Rede e-Tec<sup>9</sup> tem por fim o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, tendo sido instituída em 2007 (com a denominação inicial de Sistema e-Tec) para ampliar e

---

<sup>8</sup> Tutor, no contexto da educação a distância, é um agente de mediação pedagógica que faz a ponte entre o estudante e a instituição de ensino via ferramentas tecnológicas de informação e comunicação como e-mail, ambiente virtual de aprendizagem, videoconferência, etc.

<sup>9</sup> Maiores informações sobre a rede e-Tec: <http://redeetec.mec.gov.br/>

democratizar a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita (BRASIL, 2011a).

Foi na participação desses projetos que conheci o objeto do meu estudo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no contexto da Rede e-Tec. Esse programa não tem caráter exclusivo na modalidade de educação a distância, porém também é vinculado à e-Tec devido à oferta de alguns cursos nesse modo, logo, nesse espaço se deu minha aproximação.

Contudo, esse olhar em relação ao PROEJA ultrapassou a modalidade de educação a distância e suas metodologias de mediação. Conhecendo alguns dos cursos e dos docentes que atuam e pesquisam na área, o foco passou a residir nos sujeitos envolvidos na ação, na dinâmica entre educação e trabalho inerente ao programa, assim como nas questões da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito da educação profissional: estudantes e professores. Ao pensar esses sujeitos situo a pesquisa junto aos professores do PROEJA em relação às questões do trabalho.

O PROEJA foi instituído no ano de 2005 promovendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, sendo ofertado por instituições federais tecnológicas (BRASIL, 2005). No ano seguinte, 2006, um novo decreto alterou parte do programa que passou a incluir, além do ensino médio, a articulação com o ensino fundamental e, outra mudança, foi a ampliação da oferta possibilitando que instituições estaduais, municipais e o Sistema S, incluindo outras instituições federais, adotem o PROEJA (BRASIL, 2006c).

A aproximação com a política pública do PROEJA me intrigou intensamente. Por que esses jovens e adultos necessitam de um programa específico do governo? Qual o propósito de profissionalizar e escolarizar simultaneamente? O que quer dizer educação profissional no contexto do programa? Qual a intenção não revelada da política?

Nesse momento de minha trajetória estava lendo a obra fantástica de Eduardo Galeano: *As Veias Abertas da América Latina*<sup>10</sup>. Este livro

---

<sup>10</sup> Eduardo Galeano era escritor, uruguaio e uma de suas obras, bem conhecida, é *As Veias Abertas da América Latina*. A primeira edição foi publicada no ano de 1971, década em que vários países da América Latina padeciam pela ditadura em seus governos. Esse livro foi utilizado para fortalecer o pensamento da esquerda e, como consequência e evidência da crítica favorável, a obra foi proibida de circular nos países em que foram instauradas as ditaduras militares:

denso e rico por toda a historicização apresentada contribuiu de forma significativa para meu conhecimento sobre política, organismos internacionais, hegemonia, imperialismo, luta de classes, capitalismo, exploração da força de trabalho e todo o percurso histórico dos povos e depois dos países da América Latina.

Dessa forma, meu caminho acadêmico passou a apresentar questionamentos que me tiraram da inércia e passaram a provocar uma constante inquietação. A procura pela pós-graduação veio da intenção de refletir de modo científico sobre as problemáticas que desenvolvi empiricamente e, conseqüentemente, fazer “destrinchar” essa inquietação de modo a ampliar o debate e aprofundar a teoria sobre o PROEJA, seus sujeitos e suas compreensões na perspectiva do trabalho. É o movimento que Charlot (2006) define como passar do “Eu empírico” ao “Eu epistêmico”, ou seja, passar do indivíduo submetido aos processos da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, com atenção ao saber.

Esse movimento se desenvolveu, então, no mestrado (com início em 2013), lugar onde pude vivenciar e experienciar as problemáticas e maravilhas das ciências da educação, que tornaram meus estudos tão intrigantes, reveladores e com uma certa dose de dificuldade, a qual estimulou minha inquietação e mobilizou essa pesquisa.

Karl Marx adverte já no prefácio da primeira edição de *O Capital* e suas palavras soam cuidadosas, instigantes e reconfortantes: “todo começo é difícil, e isso vale para toda a ciência” (MARX, 2013, p. 77).

## 1.2 VIAGEM À IMERSÃO: HIPÓTESE, PROBLEMÁTICA, OBJETO

E um dia ele olharia para trás para o tolo e identificaria o tolo. Já agora ele podia sentir o começo da longa viagem, o desligamento, o afastamento da pessoa que ele havia sido

(BRADBURY, 2009, p. 149).

---

Uruguai, Chile e Argentina (GALEANO, 2011). Neste século XXI, Galeano continuou problematizando e falava da soja transgênica, dos falsos bosques de celulose, dos automóveis que passaram a consumir (além de petróleo e gás) o milho e a cana de açúcar de imensas plantações, “dar de comer aos carros é mais importante do que dar de comer às pessoas” (GALEANO, 2010, p. 6). O pensador faleceu no dia 13 de abril de 2015.

Tendo em vista as reflexões feitas anteriormente, os estudos e debates realizados nas disciplinas da Pós-Graduação *strictu sensu*, parto do pressuposto/hipótese de pesquisa de que os professores do PROEJA-FIC evidenciam em suas práticas e discursos determinados modos de compreender o trabalho. No entanto, muitas vezes tais práticas são tensionadas em relação aos próprios discursos. Com base nesta hipótese questiona-se: de que forma os professores do PROEJA-FIC abordam a questão do trabalho? Como se efetiva essa relação com o trabalho entre professor e aluno nas práticas pedagógicas? Como os professores se percebem em relação ao trabalho? Qual concepção de trabalho, então, é disseminada para os estudantes que estão em processo de formação na educação profissional?

Assim, esta pesquisa teve como problema a ser investigado: quais as compreensões de trabalho dos professores do PROEJA-FIC em relação às suas práticas pedagógicas?

O objeto do estudo foi constituído pelos aportes teóricos de autores como Marx (2013), Marx e Engels (2010), Thompson (1981), Lukács (1979), Gadotti (2012), Gramsci (2004), Arroyo (2013), assim como pelos documentos legais da política pública do PROEJA e demais documentos da educação profissional que o influenciam.

O processo da pesquisa exige o que Brandão (1992) chama de tradição de reflexão, a atividade que permite a familiarização com a linguagem, a dinâmica e a lógica dos estudos. Para a autora é fértil o trabalho incessante de recorrer à tradição das diversas áreas, num movimento permanente à procura de aprofundamento, expressado na ilustração que segue:

Ilustração 1: movimento de procura de esclarecimento



Fonte: Brandão, 1992

Para verificar o panorama atual e os avanços na área das produções acadêmicas e científicas foi feito um levantamento bibliográfico das pesquisas que tiveram o PROEJA como foco de suas análises. O propósito foi perceber o delineamento das pesquisas que tenham como fim a análise do PROEJA e do trabalho docente.

Assim, as palavras-chave utilizadas foram PROEJA e trabalho e as bases de dados foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos e Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Universitária da UFSC. O período de levantamento foi do ano de 2011 a 2014, pois no ano de 2011 aparecem as primeiras publicações do assunto na CAPES. Abaixo seguem os dados compilados no quadro 1:

Quadro 1: levantamento de publicações sobre PROEJA e trabalho

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>TÍTULO</b>
<b>SciELO</b>	1	2011	SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite	Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA
<b>Portal de Periódicos da CAPES</b>	0			
<b>Banco de Teses da CAPES</b>	9	2011	YAMANOE, Mayara Cristina Pereira	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo
		2011	SILVA, Carla Odete Balestro	Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSul
		2011	AGUIAR, Gina Maria Porto de	PROEJA: análise acerca das potencialidades de inclusão

				sociolaboral de seus alunos
		2011	SANTOS, Claitonei de Siqueira	Jovens do PROEJA de Urutaí: mediações entre escola e o mundo trabalho
		2011	MOREIRA, Celiamar Costa Simões	A opção dos educandos pela formação na educação de jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho
		2012	ARAUJO, Adria Maria Neves Monteiro de	O princípio da união trabalho e educação no PROEJA: uma análise da proposta de formação onilateral do trabalhador
		2012	HECKLER, Gisele Lopes	A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia do Sul/RS
		2012	DAL MORO, Guilherme Andre	Do trabalho para a escola: olhares de trabalhadores-

				estudantes e professores sobre as relações entre o saber da prática e o saber da escola
		2012	FERNANDES, Natal Lania Roque	Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
<b>Biblioteca da UFSC</b>	0			

Fonte: elaborado pela autora

Com o objetivo de me aproximar e melhor delimitar meu objeto de pesquisa, situo a seguir as problemáticas das publicações supracitadas, dando ênfase aos objetivos, resultados e autores da fundamentação epistemológica. Atento que a pesquisa intitulada “o princípio da união trabalho e educação no PROEJA: uma análise da proposta de formação onilateral do trabalhador” de Adria Maria Neves Monteiro de Araujo, não foi localizada para a devida análise.

O artigo de Shiroma e Lima Filho (2011), apontado no quadro anterior, situa as condições do trabalho docente na educação profissional e tecnológica (EPT) e no PROEJA. Para os autores, o trabalho dos professores no contexto da EPT e da sua articulação com a EJA se torna precarizado devido a fatores como: falta de concursos públicos para essas áreas, acarretando em professores temporários e substitutos que não podem sequer garantir sua própria permanência na escola, quanto mais a permanência dos alunos que muitas vezes precisam abdicar dos estudos em prol do trabalho; baixa remuneração e falta de plano de carreira para as áreas, sendo que muitos professores não têm uma aproximação à ETP e à EJA devido à falta da abordagem dessas disciplinas nos cursos de formação. Os principais autores utilizados para fundamentar o artigo foram: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos nas questões relativas à integração da educação

profissional com a educação básica; Acácia Kuenzer para as articulações entre trabalho e educação; Miguel Arroyo sobre direito à educação e os tempos da EJA.

A dissertação de Yamanoe (2011) problematizou o trabalho como princípio educativo no PROEJA, com base na concepção gramsciana. Para a autora, a integração entre a educação profissional e a educação básica, pelo menos em seus aspectos formais, apontam para uma perspectiva de formação dos trabalhadores diferente daquelas sistematicamente reproduzidas pelas políticas educacionais brasileiras. Porém, destaca Yamanoe (2011), a defesa da educação profissional, mesmo que integrada, não pode ser dissociada do modo de produção que separa a educação do trabalho, pois o trabalho continua se constituindo pela exploração de uma classe pela outra. Os principais autores utilizados na dissertação de Yamanoe foram: Antonio Gramsci para as questões relativas ao trabalho como princípio educativo e à escola unitária; Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos para as questões da integração entre educação profissional e básica; Sônia Rummert sobre educação de jovens e adultos e, Dermeval Saviani para os apontamentos sobre as políticas educacionais brasileiras.

A dissertação de Silva (2011) teve como objetivo investigar o modo como os professores de formação técnica se fazem docentes nos processos de atuação nos cursos do PROEJA. Para a autora, os sujeitos que provêm de uma formação técnica – e não da formação docente das licenciaturas – se constituem como professores pelas formações continuadas baseadas em suas experiências e seus contextos reais e pelas práticas diárias em sala de aula, com as experiências trazidas pelos alunos. O estudo também revela que, diferente das redes municipal e estadual de ensino, a rede de institutos federais atrai profissionais por possuir *status* e remuneração que se aproximam da docência universitária. A falta de uma formação apropriada, segundo a autora, se dá em um momento de expansão da educação profissional, em que as políticas de formação docente não conseguem acompanhar com a mesma velocidade. Os principais autores que fundamentam o estudo de Silva (2011) são: Bernard Charlot para a fundamentação da formação dos professores; Gaudêncio Frigotto para questões relativas à articulação da educação profissional com a educação básica; Acácia Kuenzer para a educação profissional, suas políticas e formação de professores; Jaqueline Moll e Dante Henrique Moura para apontamentos sobre o PROEJA.

Aguiar (2011), em sua dissertação, pesquisou a inclusão sociolaboral dos alunos do PROEJA, considerando as exigências postas



atualmente por certificação profissional e formação permanente. Para a pesquisadora, há um descompasso entre as intencionalidades propostas nos documentos oficiais do programa e sua efetivação na realidade, ou seja, que o PROEJA não se constitui nas formas apresentadas pelos documentos legais. Aguiar (2011) também destaca que não é visualizada a formação integral, pois, salvo tentativas individuais, os saberes são transmitidos de forma compartimentalizada, com pouca integração entre a teoria e a prática. Desse modo, para a autora, a formação humana integrada à técnica suscita que os sujeitos acompanhem as mudanças tecnológicas que configuram as relações sociais e laborais, mantendo a falta de conexão entre educação e trabalho. Os principais autores da dissertação de Aguiar (2011) foram: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos nos fundamentos das questões relacionadas à formação integrada da educação e do trabalho; Paulo Freire para a educação como direito e educação para a liberdade; Leôncio Soares para as questões da educação de jovens e adultos.

A dissertação de Santos (2011) teve como objetivo a investigação de quem são os jovens alunos do PROEJA no IFGoiano e quais os sentidos que esses jovens elaboram com relação ao ser jovem, ao trabalho, à educação profissional integrada e às perspectivas de profissionalização. Os resultados da pesquisa passaram, necessariamente, por aspectos institucionais, segundo Santos (2011), como as dificuldades de incorporação do PROEJA ao IFGoiano e ausência de adesão e certo desconhecimento da proposta por parte dos docentes. Para o autor, a pesquisa revelou que os jovens alunos anseiam que o programa auxilie a prosseguir os estudos na educação superior e que esses apostam na escolarização para a ascensão social por meio do ingresso a melhores postos de trabalho e melhor remuneração. Os autores principais identificados para fundamentar a pesquisa foram: Pierre Bourdieu para os aspectos da juventude e as relações de produção e reprodução; Maria Tereza Canezin Guimarães sobre questões dos jovens e processos educativos; Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos para a integração da educação profissional e da educação básica; Maria Margarida Machado sobre formação de professores para a EJA; Jaqueline Moll e Dante Henrique Moura nos destaques sobre o PROEJA.

Moreira (2011) desenvolveu sua dissertação com o objetivo de analisar a opção dos alunos em cursar a EJA como formação propedêutica de conclusão do ensino médio ou o PROEJA como formação integrada do ensino médio e da educação profissional, visando inserção no mundo do trabalho. A autora destaca, como um resultado

relevante apontado pelo estudo, que a melhor opção é concluir o ensino médio integrado com a formação profissional, no PROEJA, pois este oferece qualificação para o ingresso no mundo do trabalho e melhores salários, sendo que a formação propedêutica da EJA faz com que os alunos ainda precisem de mais cursos posteriores para qualificação. Moreira (2011) também situa três pontos revelados pela pesquisa: os alunos optam por concluir os estudos mais rapidamente; possibilidade de ingresso no mundo do trabalho e o curso que promova melhores condições de vida. Os principais autores adotados pela pesquisadora para embasar a pesquisa foram: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos para as questões de integração do ensino propedêutico com a formação profissional; Acácia Kuenzer nos aspectos do trabalho como princípio educativo e políticas da educação profissional; Jane Paiva e Leôncio Soares para fundamentar as discussões da educação de jovens e adultos.

Heckler (2012) investigou em sua dissertação os aspectos que envolvem a especificidade da docência no PROEJA. Para a autora, a pesquisa revelou que os professores percebem especificidades do público da EJA, procurando atendê-las em suas práticas de sala de aula, mesmo que haja poucos cursos de formação adequados na região do estudo e os que abrem vagas – como um curso de especialização em PROEJA – possuem baixa adesão. Outro destaque revelado pela pesquisa, segundo Heckler (2012), foi que a resistência ou a adesão ao PROEJA estão vinculadas às experiências formadores dos docentes, assim como seus posicionamentos político-pedagógicos. Os autores de maior destaque na dissertação de Heckler foram: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos para o aprofundamento das questões sobre trabalho e educação e suas articulações; Acácia Kuenzer e António Nóvoa para os aspectos da formação de professores; Leôncio Soares nos fundamentos da educação de jovens e adultos.

A dissertação desenvolvida por Dal Moro (2012) objetivou identificar e estabelecer as relações entre os saberes adquiridos pelo estudante no trabalho e no ambiente escolar, tendo o PROEJA como local da análise. Os resultados da pesquisa, de acordo com Dal Moro (2012), apontaram que os trabalhadores buscam os saberes necessários em cursos complementares, nas suas próprias profissões e na relação com trabalhadores mais experientes, já que suas trajetórias escolares são intermitentes ou interrompidas. Para o pesquisador, há no PROEJA a integração de saberes que conferem autonomia e liberdade aos trabalhadores estudantes em suas funções, pois verificou-se que os saberes conquistados na prática aproximam-se dos escolares. Os

principais autores de base na dissertação foram: Paulo Freire para as questões da educação como direito e para a autonomia dos sujeitos; Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos para as discussões sobre as articulações entre educação profissional e educação básica; Acácia Kuenzer e Paulo Tumolo para trabalho e educação e trabalho como princípio educativo.

A tese de Fernandes (2012) analisou os processos identitários docentes dos professores do PROEJA do Instituto Federal do Ceará. A autora defende que a identidade referente ao ser professor da EJA será construída pela identidade pessoal e a identidade social formada, sendo que na interconexão dessas experiências é que possivelmente ocorrerão as transformações que estruturam outras identidades – como professor do PROEJA. Os autores principais que fundamentaram a pesquisa de doutorado foram: Claude Dubar para as questões dos processos identitários; Dante Henrique Moura para as questões referentes à integração do ensino na modalidade EJA e questões do PROEJA; António Nóvoa, Donald Schon e Maurice Tardif para formação de professores.

Esses estudos mostram que as pesquisas que relacionam o PROEJA com alguns dos aspectos do trabalho são robustas e relevantes para o desenvolvimento científico dos saberes que constituem essas problemáticas.

Para fins de sistematização, apresento a seguir o quadro 2 contendo os principais autores e conceitos que fundamentaram as pesquisas identificadas no levantamento bibliográfico.

Quadro 2: autores e conceitos provenientes do levantamento bibliográfico

AUTORES	CONCEITOS
<b>Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos</b>	Integração da educação profissional com a educação básica.
<b>Acácia Kuenzer e Paulo Tumolo</b>	Trabalho e educação, educação profissional, suas políticas e formação de professores.
<b>Miguel Arroyo</b>	Direto à educação e os tempos da EJA.
<b>Antonio Gramsci</b>	Trabalho como princípio educativo e escola unitária.
<b>Sônia Rummert; Leôncio Soares e Jane Paiva</b>	Educação de jovens e adultos.

<b>Dermeval Saviani</b>	Políticas educacionais brasileiras.
<b>Bernard Charlot; António Nóvoa; Donald Schon e Maurice Tardif</b>	Formação dos professores.
<b>Dante Henrique Moura; Jaqueline Moll</b>	Bases legais e histórico do PROEJA.
<b>Paulo Freire</b>	Educação como direito e educação para a liberdade.
<b>Pierre Bourdieu</b>	Juventude e as relações de produção e reprodução.
<b>Maria Tereza Guimarães</b>	Jovens e processos educativos.
<b>Maria Margarida Machado</b>	Formação de professores para a EJA.
<b>Claude Dubar</b>	Processos identitários.

Fonte: elaborado pela autora

Os autores que compõem o quadro 2 variam de acordo com o foco principal do estudo adotado pelo pesquisador, porém é interessante observar que Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos são destaques em oito dos nove trabalhos analisados, revelando a importância que suas publicações tem para as discussões da integração da educação profissional com a educação básica, um dos fundamentos do PROEJA.

Ainda no tocante à pesquisa bibliográfica há um estudo já realizado por Mecheln, Ribeiro, Santos e Laffin (no prelo<sup>11</sup>) que aponta as tendências epistemológicas nas pesquisas que têm o PROEJA como foco de análise. A seguir, no quadro 3, apresento de modo resumido os principais autores, suas publicações e conceitos que são apropriados pelos pesquisadores e que fundamentam os trabalhos sobre o PROEJA revelados no estudo de Mecheln et al.:

Quadro 3: tendências epistemológicas nas pesquisas sobre PROEJA

<b>AUTORES</b>	<b>PUBLICAÇÕES</b>	<b>CONCEITOS</b>
<b>Acácia Kuenzer</b>	O Ensino de 2º grau: trabalho como princípio educativo.	Trabalho como princípio educativo; trabalho na perspectiva

<sup>11</sup> Esse artigo está no prelo da segunda edição da Revista Caminhando com o PROEJA, publicação do Instituto Federal de Alagoas.

		ontológica; politecnicidade; dualidade estrutural da educação.
<b>Paulo Freire</b>	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.	Pedagogia dialógica.
<b>Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos</b>	A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida; Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional; Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho; Ensino médio integrado: concepção e contradições.	Ensino médio integrado; desafio na articulação entre saberes – não há currículo integrado.
<b>Dante Henrique Moura</b>	Educação Geral e Formação Profissional: política pública em construção; Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração.	PROEJA, políticas educacionais, trabalho e educação; exclusão dentro do sistema de ensino.
<b>Dermeval Saviani</b>	Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.	Desenvolvimento histórico das questões relativas à educação no capitalismo.

Fonte: adaptado de Mehel et al.

É possível observar, comparando os quadros anteriores, que todos os autores identificados como principais nas pesquisas e agrupados no quadro 3 estão presente também no quadro 2, o que indica uma tendência epistemológica que permeia grande parte dos estudos sobre PROEJA.

Destaco que esse tipo de levantamento prévio é relevante para que os interessados em pesquisar em determinado campo do conhecimento saibam em que estágio encontram-se as publicações, quais as principais correntes teóricas e até mesmo perceber as possibilidades de estudos que podem ser desenvolvidos. Nos capítulos ulteriores desta pesquisa alguns dos autores e conceitos citados serão apresentados e desenvolvidos como aportes teóricos.

Voltando à análise do primeiro quadro, esse também revela a pequena produção científica no que se refere ao trabalho no contexto do PROEJA. Os nove trabalhos encontrados na base de teses da CAPES com as palavras-chave propostas são uma estreita parte de um universo de 118 (cento e dezoito) pesquisas quando o termo pesquisado é apenas PROEJA. Ou seja, há pouca pesquisa que dê ênfase à categoria trabalho.

Para Frigotto (2012a) apenas um reduzido quadro de intelectuais se funda numa perspectiva do materialismo histórico, ou seja, que compreende concretamente a prática educacional na sociedade de classes como uma prática contraditória estando, portanto, a relação trabalho e educação longe da prática, longe das transformações históricas. Isso quer dizer que o que acontece na vida dos sujeitos, enquanto seres sociais, não necessariamente é refletido em estudos e pesquisas.

Outra observação possível de ser feita com relação ao quadro número 1 é que a produção científica sobre educação profissional aparece como um recente objeto de análise desde o advento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC<sup>12</sup>). Empiricamente observo que, mesmo tendo uma proposta diferente, esse novo programa está sendo fortemente divulgado pelo Governo Federal para um público similar ao do PROEJA, fazendo com que a academia pesquise a nova política e suas implicações na sociedade.

---

<sup>12</sup> Instituído pela Lei nº12.513 no ano de 2011. Tem por fim ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica. Articula o ensino médio com a educação profissional, amplia as oportunidades educacionais para os trabalhadores, incrementando sua formação e qualificação profissional. Visa também a geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011b).

Faz-se indispensável, portanto, que a reflexão e a pesquisa em educação não tenham como fim apenas a reconstituição histórica da educação ou a fundamentação psicossociológica de educar, mas que sirva de instrumento de luta de superação das contradições da sociedade opressora e, só a ciência *comprometida* de fato com as transformações dessa sociedade interessa às classes oprimidas (GADOTTI, 2012, grifo do autor).

A relevância desta pesquisa consiste também no compromisso pela continuidade do debate sobre trabalho e educação profissional e o aprofundamento epistemológico da temática. Analisando as compreensões de trabalho reveladas pelos docentes do PROEJA será interessante conhecer as teorias e conceitos interiorizados pelos trabalhadores estudantes e como, possivelmente, se prolifera a concepção dominante burguesa (que será discutida no decorrer dos capítulos) disseminada nos cursos de formação de professores. Por outro modo, no caso de minha hipótese ser refutada, a pesquisa contribuirá para o conhecimento das práticas pedagógicas que evidenciam as compreensões de trabalho dos professores do programa.

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

São muito poucos os que ainda querem ser rebeldes. E desses poucos, a maioria, como eu, facilmente se intimida. Você consegue dançar mais depressa que o Palhaço Branco, gritar mais alto que o “Senhor Bugiganga” e a “família” do salão? Se puder, conseguirá o que quer, Montag. Em todo o caso, você é um tolo. As pessoas estão se *divertindo*

(BRADBURY, 2009, p. 127, fala de Faber).

No cerne da pesquisa científica e acadêmica há, dentre outros elementos, também o “gritar mais alto”, ou seja, que a pesquisa realizada seja explicitada e compartilhada, tendo em vista que a comunidade científica é um agrupamento social cujas práticas só acontecem no âmbito da vida pública (WARDE, 1992). A autora ainda sinaliza que o conhecimento deve ser produzido de acordo com regras

objetivas e passível de ser refutado, possibilitando que o conhecimento científico seja legitimado pela comunidade científica para fora dos círculos dos cientistas (WARDE, 1992), ou seja, que o conhecimento produzido cientificamente deixe de ficar apenas nas universidades para ser apreendido também pelo sujeito comum. Ou, como corrobora Gatti (2001), a disseminação dos resultados da pesquisa pela sociedade parece ter alguma relação com os métodos de trabalho dos pesquisadores, com a credibilidade gerada dentro e depois fora dos ambientes acadêmicos.

Mediante essas considerações, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as compreensões de trabalho dos professores do PROEJA-FIC em relação às suas práticas pedagógicas.

Para alcançar o objetivo geral foram delineados os objetivos específicos:

- a) Apresentar estudos teóricos e documentais para aprofundamento dos conceitos: trabalho, a relação trabalho e educação e prática pedagógica.
- b) Mapear e analisar documentos do PROEJA-FIC e de educação profissional, particularmente no que se refere à relação trabalho e educação.
- c) Caracterizar a compreensão dos professores investigados sobre trabalho no contexto de suas práticas pedagógicas.

O primeiro objetivo específico visa recorrer aos aportes teóricos que fundamentam epistemologicamente as categorias: trabalho, trabalho e educação e prática pedagógica, pois “o ‘retorno’ permanente à tradição nunca é um retorno ao mesmo lugar, mas tem o sentido de uma espiral que permite retomar temas e referências em um novo patamar, que ao mesmo tempo incorpora e tende a superar os momentos que o antecederam” (BRANDÃO, 1992, p. 19, grifo da autora). Desta forma a teoria, os clássicos teóricos, foram continuamente revisitados e estudados para dar suporte à pesquisa.

O segundo objetivo específico tem por intenção o desvelamento dos documentos políticos referentes ao PROEJA-FIC e à educação profissional, tendo como foco central as questões que emergem sobre trabalho e educação. Para Charlot (2006, p.10) “um discurso científico sobre educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apóia em dados”, então esses documentos oficiais forneceram os dados postos pelas políticas públicas e, que refletem de forma compulsória no dia-a-dia dos professores e estudantes das redes de ensino.

No terceiro objetivo específico encontra-se a pesquisa de campo, que foi realizada junto aos professores do PROEJA-FIC, e sua análise. Esse objetivo é central para a pesquisa, o qual exigiu também o cuidado



e o rigor metodológico para a interação direta com os sujeitos trabalhadores do programa. Gatti (2001, p. 75) preconiza que é necessário “um grau de exigência alto para o trato com a realidade e sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento historicizado do pesquisador”.

Com os objetivos aqui expostos, será situado a seguir o método da pesquisa, com sua fundamentação e sistematização, sua cientificidade. Como escreve Severino (2007, p. 100) “a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real”, esse enlace será explicitado no texto que segue.

#### 1.4 O MÉTODO

Se você não quiser que se construa uma casa, esconda os pregos e a madeira. Se não quiser um homem politicamente infeliz, não lhe dê os dois lados de uma questão para resolver; dê-lhe apenas um. Melhor ainda, não lhe dê nenhum

(BRADBURY, 2009, p. 92, fala de Capitão Beatty).

Esta pesquisa não tem a expectativa de encontrar somente homens politicamente felizes, sendo assim, há questões a serem resolvidas, dentre elas, a opção e posicionamento metodológico.

No livro de Bradbury, o personagem Beatty, capitão dos bombeiros, é enfático quanto às suas crenças perante a sociedade em que vivia, visto na citação acima. Com esse mesmo trecho da obra *Fahrenheit 451* é possível fazer uma analogia com o ato de pesquisar de modo científico, resumida na ilustração 2:

Ilustração 2: analogia construção da casa/pesquisa



Fonte: elaborada pela autora

A ilustração 2 mostra que o modo da construção é tão importante quanto a madeira e os pregos. A madeira está representando o objeto que torna a pesquisa relevante, sua problemática fundamental; os pregos são analogias à teoria, aos clássicos, são os elementos que perpassam por toda a pesquisa e a deixam concisa, firme, resistente. Por fim, o modo de construção é a metodologia. O modo com que se trabalha com a madeira e os pregos – dependendo das técnicas utilizadas, da vivência e da formação da pessoa que irá construir – pode resultar em distintas casas. Assim é com a metodologia.

Meksenas (2005) escreve que, ao fazer um tijolo, o sujeito realiza um trabalho, pois está transformando o barro (a natureza), utilizando-se de suas forças (mãos, braços) e sua inteligência (pensando em como fazer o determinado tijolo).

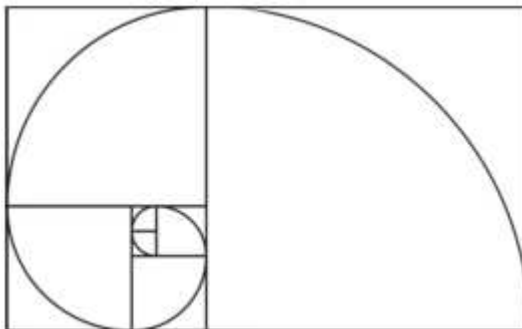
Também ao estudar, uma pessoa está realizando um trabalho, pois está em busca de novos conhecimentos, utilizando sua força física (mãos, olhos) e de sua inteligência (pensando, ao adquirir novos conhecimentos), por sua vez, esses conhecimentos apreendidos pelo aluno, transformam-se em ações socialmente úteis (MEKSENAS, 2005).

Para Severino (2007) a ciência utiliza um método próprio, o método científico, que é fundamental no processo do conhecimento feito pela ciência para torná-la diferente do senso comum, da filosofia, das artes e da religião, que são expressões da subjetividade humana. “Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos” (SEVERINO, 2007, p. 102).

Irei elucidar a seguir o processo metodológico da pesquisa, que de forma alguma é um processo retilíneo, é sim aproximado ao movimento de uma espiral, como a espiral de Fibonacci<sup>13</sup>.

Esta espiral diferencia-se pois se desenvolve em um movimento de ampliação, partindo do centro o deslocamento é sempre no sentido de expandir-se, demonstrada na ilustração que segue.

Ilustração 3: espiral de Fibonacci



Fonte: Info Escola<sup>14</sup>

---

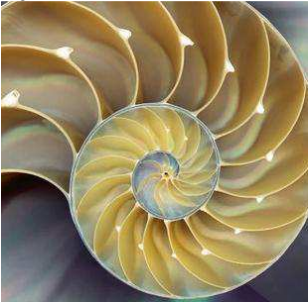
<sup>13</sup> A espiral de Fibonacci é uma representação gráfica da série de Fibonacci que consiste em uma sequência numérica com os valores iniciais 1 e 1 e os valores sucessivos são a soma dos dois valores anteriores. Os números formam a seguinte série que tende ao infinito: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144... Fibonacci é o apelido do matemático italiano Leonardo Pisa que descreveu esta sequência numérica no ano de 1202 em seu livro *Liber Abaci*. A série de Fibonacci é aplicada em modelos que explicam matematicamente os fenômenos naturais.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.infoescola.com/matematica/sequencia-de-fibonacci/>. Acesso em: 09/15.

E a intenção de uma pesquisa científica é essa, a da ampliação do conhecimento socialmente produzido, fazendo da espiral um símbolo da propagação da atividade intelectual e manual da humanidade.

O interessante da espiral de Fibonacci é que ela é encontrada facilmente nos elementos da natureza, como na disposição das pétalas de uma flor, nas folhagens, nos animais, nas células do corpo e até no modelo de expansão das galáxias do universo, exemplos representados nas ilustrações que seguem:

Ilustração 4: concha



Fonte: Jayne Lm<sup>15</sup>

Ilustração 5: folha



Fonte: Eiconal<sup>16</sup>

A analogia com a natureza é importante nesta pesquisa pois esta estrutura-se fundamentalmente para aproximar-se da concepção do trabalho, e trabalho é relação com a natureza, como explica Marx (2013, p. 120): “o trabalho, é assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

As escolhas metodológicas são, além da opção por um modo de construir a pesquisa, também a expressão de posicionamento político do pesquisador. O campo da educação de fato tem uma dimensão política, e não pode deixar de tê-la (CHARLOT, 2006), pois, como confirma Gadotti (2012) é impossível fazer ciência de forma imparcial, neutra, desengajada em uma sociedade de classes, sendo assim, o que define o ponto de vista do caráter da ciência produzida é a opção de classe. Nesta pesquisa, a compreensão da divisão da sociedade em classes é um

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.pinterest.com/pin/222928250276288102/>. Acesso em: 09/15.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://eiconal.blogspot.com.br/>. Acesso em 07/14.

fundamento para o estudo do trabalho docente, que será discutida adiante na teoria e na empiria.

A tradição filosófica adotada aqui é a dialética. LaoTsé, que viveu sete séculos antes de Cristo, é considerado o “autor” da dialética, fundando sua doutrina no princípio da contradição (GADOTTI, 2012, grifo do autor). Vários pensadores se apropriaram dos conceitos da dialética ampliando-os, como: Heráclito, Sócrates, Platão, Descartes, Rousseau e Hegel. Porém, de acordo com Gadotti (2012), apenas com Marx e Engels é que a dialética ganha status filosófico (materialismo dialético) e científico (materialismo histórico).

Para Severino (2007) a dialética é uma epistemologia baseada em pressupostos que são considerados pertinentes à condição humana e à conduta dos homens, esses pressupostos são: totalidade (o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade), historicidade (cada momento articula-se a um processo histórico mais abrangente), complexidade (o real é ao mesmo tempo uno e múltiplo, unidade e totalidade), dialeticidade (a história é constituída por uma luta de contrários, movida pelo conflito, seu desenvolvimento não é uma evolução linear), praxidade (os acontecimentos da esfera humana se desenvolvem através da prática, sempre histórica e social), cientificidade (a explicação científica explicita a regularidade dos nexos causais, articulando os elementos do fenômeno em estudo), concreticidade (está em pauta a prática real dos homens, no espaço social e no tempo histórico). “A dialética considera cada objeto com suas características próprias, o seu devir, as suas contradições” (GADOTTI, 2012, p. 21).

Assim, para Montañó e Duriguetto (2011, p. 34, grifo dos autores) “o método dialético de conhecimento só é possível quando se parte do real, do concreto, atingindo como resultado o *conhecimento teórico* como uma fiel *reprodução intelectual do movimento real*”. É partir da realidade dos professores do PROEJA, do local onde trabalham, de suas histórias de vida, de seus processos de constituição e a contradição inerente da dialética, é que pode ser realizada a análise proposta por esta pesquisa.

A categoria científica tomada por este estudo é o materialismo histórico, já mencionado anteriormente. Para Thompson (1981, p. 82) “o materialismo histórico propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade”. Em seus estudos, que têm como base o marxismo, Thompson escreve que o materialismo histórico propõe a estudar a história não mais de forma setorial – história econômica, história política, história intelectual – e sim a estudar a história total da sociedade, que engloba todas as histórias de forma a reuni-las e

interligá-las, mostrando que cada atividade se relaciona com outra de modo determinado.

Voltando à alegoria da construção da casa, mostrada na ilustração 2, temos que cada pesquisador, fiel ao materialismo histórico de Marx, na medida em que trata de objetos diversos, ou em diferentes contextos da história, necessariamente produzirá conhecimentos distintos (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011), ou seja, casas diferentes.

O materialismo histórico se tornará evidente no decorrer da pesquisa quando a contextualização social, profissional, individual, enfim, da contextualização histórica dos professores do PROEJA, percebendo-os como sujeitos inseridos e se relacionando em um contexto e não como pessoas isoladas. “O homem é o que ele faz socialmente: não é, torna-se. Cria-se a si mesmo, por seus atos: ‘na produção social’ da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade” (GADOTTI, 2012, p. 48, grifo do autor).

Para esta pesquisa apreendo a categoria de “experiência” dos estudos de Thompson como parte integrante da prática pedagógica. Essa categoria é importante para compreensão do trabalho docente, pois a experiência “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

Em artigo sobre as contribuições teórico-metodológicas de Thompson, Martins (2006) indica que para esse autor é pela experiência que homens e mulheres constantemente definem e redefinem suas práticas e pensamentos. Assim, ao realizar a pesquisa junto aos docentes, as experiências desses sujeitos emergem em suas falas e ações, não podendo ser compreendidos desprendidos de suas histórias e seus processos de formação humana.

#### 1.4.1 Abordagem da pesquisa

Para Severino (2007) a ciência é constituída pela aplicação de técnicas, pela sequência de um método e com o apoio de fundamentos epistemológicos. Para dar sequência à explanação do método, registro que a abordagem de pesquisa foi a qualitativa de caráter exploratório. Esse tipo abordagem qualitativa é utilizada para garantir as condições específicas do sujeito, que uma abordagem quantitativa, por exemplo, deixa escapar; ao mesmo tempo em que, utilizando a pesquisa exploratória, busca-se levantar as informações sobre o objeto,

delimitando assim um campo de trabalho e mapeando as condições de manifestação desse objeto (SEVERINO, 2007).

#### 1.4.2 Natureza das fontes de pesquisa

Para a abordagem e lida com o objeto de estudo foram identificadas relevantes fontes de pesquisa, as quais serão apresentadas no andamento da dissertação. São elas: pesquisa bibliográfica – utilização de categorias teóricas já trabalhadas e registradas por outros pesquisadores; pesquisa documental – os conteúdos ainda sem tratamento analítico, desse modo o pesquisador é quem irá desenvolver sua investigação e análise; pesquisa de campo – onde o objeto de estudo será abordado em seu meio próprio, nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sem intervenção do pesquisador (SEVERINO, 2007).

#### 1.4.3 Técnica da pesquisa

As técnicas são os procedimentos que operacionalizam a mediação prática para que a pesquisa possa ser realizada (SEVERINO, 2007). Para manter a coerência com todo o método concebido optei pela técnica da entrevista, pois, no entendimento de Severino (2007) esta técnica coleta informações diretamente com os sujeitos pesquisados, em que pesquisador e pesquisado interagem, fazendo com que o pesquisador apreenda o que o sujeito pensa, sabe, representa, faz e argumenta. Esta técnica permite uma aproximação ao sujeito de forma integral, como ser uno e como ser social. “Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orquestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (BARDIN, 2010, p. 89).

Pela técnica da entrevista são coletadas partes da história que o sujeito entrevistado declara, mas é a interpretação dessa história que o pesquisador faz aparecer em seu estudo através de sua metodologia e de seu posicionamento político.

O método historicista, ou o método de contextualizar historicamente os sujeitos, contar suas histórias, não garante “neutralidade científica”, que na verdade é pura fantasia (NOSELLA, 2004, grifo do autor), o que vai ao encontro do que defende Saviani (2008, p. 8) “a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado”. Para Nosella (2004, p. 33), contar a

história é levar “o leitor ao local, ao momento e às expressões exatas da discussão, mas o enfoque, o destaque, comentário, a interpretação conferem à pesquisa a marca da subjetividade criativa, da preocupação política, da sensibilidade e do estilo pessoais”.

O método historicista é o tomado por Gramsci. Para Gramsci o historicismo possibilita vivificar e recriar a ciência, formando cientistas “humanistas”, ou seja, cientistas que revivam o drama vivido por outros homens, diante dos problemas, das dúvidas, das possíveis soluções, do erro como tentativa, com esse método aprendemos a caminhar refazendo os caminhos e caminhando mais um pouco (NOSELLA, 2004, grifo do autor).

Para Hobsbawm (2000) não é fácil detectarmos os perigos em nossas próprias interpretações, mesmo que eles existam, obscurecidos pelas nossas inclinações e veias acadêmicas nas quais estamos envolvidos. O autor questiona se corremos o risco de esquecer que o sujeito e, também o objeto de nossas pesquisas, são seres humanos, e lembra que são pessoas, homens e mulheres trabalhadores reais, o que nosso estudo focaliza. Esse cuidado deve ser empregado incansavelmente na pesquisa, o cuidado com a história de pessoas, sujeitos reais que devem ser considerados em suas totalidades, não tomados apenas como fornecedores de dados mensuráveis.

Informo que, para manter o cuidado com os sujeitos entrevistados, esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, de acordo com a resolução CNS 466/2012, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 39720114.2.0000.0118.

Este estudo foi realizado com professores do PROEJA-FIC do *projeto Sabores do Saber*, uma parceria entre o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e a Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI), vinculada à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Esta escola está localizada no bairro Ponta das Canas, no norte da cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, identificada na ilustração 6. Foram no total seis entrevistas com professores distintos, englobando todos os que atuam no *projeto Sabores do Saber*. É importante destacar que três professores são vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e, outros três, vinculados à Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha.



Ilustração 6: bairro da ETHCI localizado no mapa de Florianópolis



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/turismo/?cms=mapa>. Acesso em: 09/15.

Alguns fatores foram determinantes para a escolha da ETHCI como espaço dos professores a serem entrevistados: essa instituição é atuante na oferta regular de cursos de educação profissional inicial e continuada (com cursos nas áreas de Informática, Gastronomia e Higiene e Manipulação de Alimentos, Espanhol, Arte e Cultura, Relações Comerciais e Vendas, Gestão Hoteleira e de Restaurantes, Manutenção de Motores de Barcos), cursos de educação profissional integrada à elevação de escolaridade e cursos técnicos na área do Turismo e Hospitalidade, tendo iniciado suas atividades no ano de 2003 (ETHCI, 201?). Outro fator é que a Escola Canto da Ilha é vinculada à Central Única dos Trabalhadores o que lhe confere certa experiência educativa que provém da Rede de Formação e das Escolas Sindicais da CUT. Para a ETHCI (201?) a educação profissional não se restringe a preparar para o desempenho de funções, mas busca sim problematizar o contexto real, possibilitando que os trabalhadores se apropriem criticamente da totalidade dos processos que ocorrem no mundo do trabalho e em toda a sociedade. Fatores esses que vão ao encontro do método adotado por este estudo e que se mostra a escola como um fértil campo para análise do PROEJA e da compreensão de trabalho.

No que se refere ao *projeto Sabores do Saber*, a ETHCI (2014) explica que é uma proposta inovadora, integrando as equipes pedagógicas da EJA municipal de Florianópolis, da Escola Canto da Ilha e os acúmulos metodológicos da CUT no âmbito da educação de trabalhadores. O projeto iniciou em março de 2014, na área de gastronomia, articulando a educação profissional com a educação fundamental – constituinte do PROEJA – Formação Inicial e Continuada (FIC). Para a ETHCI (2014) o desenvolvimento do *projeto Sabores do Saber* aprofundará a intervenção da CUT nas políticas públicas de EJA em Florianópolis e na luta pelo trabalho *decente*.

A entrevista com os professores da ETHCI teve uma estrutura básica que guiou a conversa, porém esta foi aberta para que cada docente revelasse suas particularidades. Os questionamentos foram construídos no âmbito individual, social e profissional e, na relação entre esses eixos, foram articuladas as compreensões de trabalho que emergiram na conversa semiestruturada.

A sistematização da estrutura básica da entrevista está exposta a nas ilustrações seguintes.

**Ilustração 7: estrutura básica da entrevista – âmbito individual****QUESTÕES DE ÂMBITO INDIVIDUAL**

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado civil:
4. Tem filhos?
5. Se sim, quantos? Onde estudam?

Fonte: elaborada pela autora

**Ilustração 8: estrutura básica da entrevista – âmbito social****QUESTÕES DE ÂMBITO SOCIAL**

6. O que faz nas horas vagas?
7. Participa de algum grupo/sindicato/associação?
8. Onde se formou? Em qual curso?
9. Que outros cursos de formação continuada fez?
10. Está estudando atualmente? Se sim, o quê e onde?

Fonte: elaborada pela autora

### Ilustração 9: estrutura básica da entrevista – âmbito profissional

#### QUESTÕES DE ÂMBITO PROFISSIONAL

11. Há quanto tempo leciona?
12. É professor efetivo da Rede Municipal ou da Escola Canto da Ilha?
13. Há quanto tempo trabalha nesse local?
14. Em que disciplinas/cursos?
15. Por que optou por trabalhar no PROEJA?
16. Já fez algum curso de formação na área do PROEJA? Qual(is)?
17. Qual disciplina leciona no PROEJA? Em quais cursos/áreas?
18. Onde e com que curso trabalhou antes do PROEJA?
19. O que é fundamental “conhecer”, “construir” para trabalhar em um curso do PROEJA?
20. Quais atividades são diferenciadas ao trabalhar no PROEJA, na perspectiva da integração com a educação profissional (ou com a educação básica)?
21. O que considera quando prepara sua aula no contexto do PROEJA?

22. Que critérios você utiliza para selecionar conteúdos de ensino?
23. Quais suas atividades como professor do PROEJA?
24. Como pensa a aula? Como define as atividades? Quais modificações são feitas no planejamento e por quê?
25. Como compreende o que é trabalho?
26. E o trabalho docente? O que considera fundamental?
27. O quê, como e onde o trabalho é considerado na organização da sua aula e da seleção de saberes?
28. Quais os objetivos dos sujeitos em buscar o curso que você trabalha?
29. Como lida com as experiências de vida e de trabalho desses sujeitos?
30. Como compreende seu aluno de PROEJA como sujeito?
31. Existem alunos predispostos a aprender e alunos com dificuldades de aprender?
32. Essas dificuldades relacionam-se à educação básica ou à educação profissional? Exemplifique.
33. Como você percebe que um aluno compreendeu, entendeu ou aprendeu o que você está ensinando?
34. Como e em que situações você percebe a incorporação pelos alunos de uma compreensão de trabalho?
35. Como você avalia seus alunos?

Fonte: elaborada pela autora

### Ilustração 10: estrutura básica da entrevista – âmbito da relação com os alunos

#### QUESTÕES DE ÂMBITO DA RELAÇÃO COM OS ALUNOS:

36. A maioria dos seus alunos trabalha?
37. Em que tipo de função/ocupação? E em que tipo de organização?
38. O que significa trabalhar no contexto dos jovens?
39. Como é ministrar aula para um estudante trabalhador?
40. O trabalho docente é diferente do trabalho realizado pelo estudante?

Fonte: elaborada pela autora

Estas questões visam atender o terceiro objetivo específico deste estudo, analisando a compreensão que os professores entrevistados tem sobre o trabalho, revelada em suas práticas pedagógicas.

#### 1.4.4 Análise dos dados

A análise das falas coletadas na entrevista semiestruturada precisa manter igualmente o rigor de todo o método da pesquisa, fazendo com que o pesquisador se afaste do que Bardin (2010) chama de “perigos da compreensão espontânea”. Sem uma estrutura de análise, as falas seriam interpretadas de modo superficial, de modo aleatório. Sendo assim, o método escolhido para estudar e refinar as entrevistas foi a análise de conteúdo. Esse é um método muito empírico e tem como um dos objetivos a superação da incerteza, o que julgo escutar na mensagem está efetivamente contida nela? (BARDIN, 2010). Em outras palavras, a análise de conteúdo apresenta um conjunto de técnicas que são utilizadas de modo sistemático e objetivo para a análise das comunicações. No caso deste estudo, a comunicação analisada é a fala das entrevistas realizadas por mim com os professores do PROEJA, tornando, portando, dupla a tarefa de análise, como afirma Bardin (2010), compreendendo o sentido da comunicação como se fosse uma receptora normal, mas também e principalmente desviando o olhar para uma outra mensagem emaranhada na primeira, uma outra significação.

De todo o conjunto de técnicas da análise de conteúdo, optei para esta pesquisa, a técnica de análise categorial, pois tem como principal objetivo fornecer, por sintetização, uma representação dos dados brutos (BARDIN, 2010). Ainda de acordo com Bardin (2010, p. 199), a análise categorial “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Ou seja, a categorização classifica os elementos de um conjunto por diferenciação para, em seguida, reagrupar segundo as semelhanças. Já as categorias são classes quem reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, fazendo com que os elementos se agrupem em razão de suas características comuns (BARDIN, 2010).

As categorias de análise, pré-definidas, e que emergiram da teoria e da empiria são: trabalho, contemplando inclusive o trabalho docente e o trabalho do estudante, em suas dimensões ontológica e histórica, e prática pedagógica. Os elementos dessas categorias, provindos das falas dos professores, são discutidos e analisados no decorrer da pesquisa, trazendo o objetivo final da análise das entrevistas que é evidenciar uma

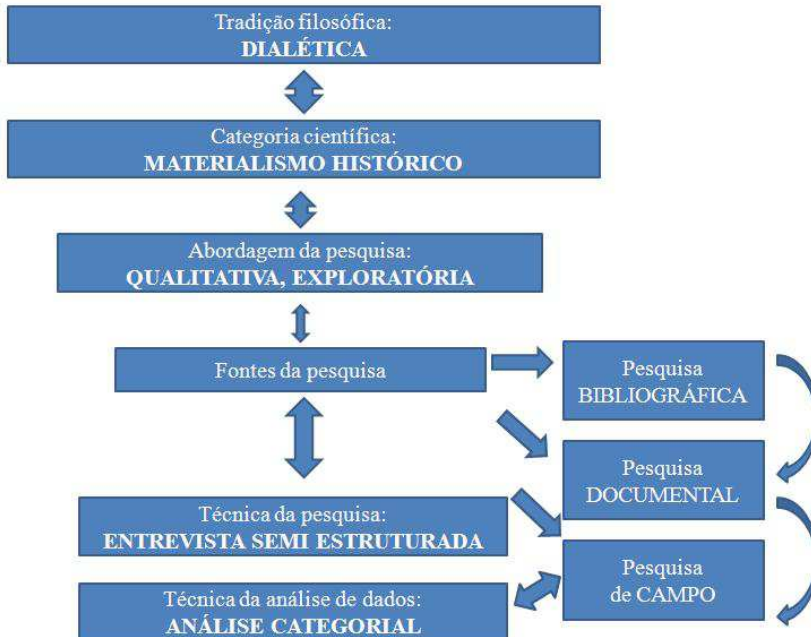
realidade representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social, encontrando também pessoas em sua unicidade (BARDIN, 2010).

#### 1.4.5 Sistematização do método

A seguir apresento a ilustração 11 contendo a sistematização do método desta pesquisa em uma representação gráfica. A ilustração da representação gráfica tem por fim proporcionar uma visão global da metodologia escolhida e a sistematização do que foi exposto textualmente.

Para Severino (2007) o discurso científico é fundamentalmente raciocínio, um encadeamento de juízos realizado de acordo com certas leis lógicas que permeiam toda atividade do pensamento humano.

Ilustração 11: representação gráfica do método



Fonte: elaborada pela autora

## 1.5 CONTEXTO DO *LÓCUS* DA PESQUISA

Aqui darei destaque ao contexto que os professores, sujeitos pesquisados, estão inseridos, ou seja, as circunstâncias, as condições de vida postas que precisam ser evidenciadas para que a análise dos dados não fique apartada da realidade concreta.

Iniciarei com a apresentação de documentos legais referentes à educação profissional e, sem dúvida, ao PROEJA-FIC, analisando se a categoria trabalho integra essas proposições; em seguida discuto a relação e posicionamentos da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha, vinculada à CUT, e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, percebendo como acontece essa parceria; exponho na sequência o *projeto Sabores do Saber* e os sujeitos que constituíram a pesquisa.

### 1.5.1 Documentos legais: a educação profissional, o PROEJA e o trabalho

Não sabem que tudo isso é um enorme meteoro ardente que produz uma bela chama no espaço, mas que algum dia terá de *colidir*. Só veem a chama, a bela fogueira como você viu

(BRADBURY, 2009, p. 149, fala de Faber).

Essa análise tem início na Constituição Federal, em que no Capítulo III, seção da Educação, logo no primeiro artigo, são situadas as palavras: qualificação para o trabalho. “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Na Constituição, qualificar para o trabalho, ou seja, preparar o sujeito para desempenhar com qualidade um trabalho, é um dos objetivos da educação no contexto do seu desenvolvimento pleno.

No artigo 208, como dever do Estado, a Constituição garante a oferta do ensino noturno regular, que se adéqua às condições de muitos educandos (BRASIL, 1988), no caso, os educandos que trabalham e

estudam concomitantemente. Vê-se que de forma alguma as políticas de educação ignoram o sujeito trabalhador.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no primeiro artigo, do primeiro título, localizamos: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). A questão da educação aparece ligada ao trabalho e à prática, mesmo a lei não trazendo a justificativa da proposição, aparentemente trata-se de uma ligação entre a teoria e a empiria, um ciclo entre escola e mundo do trabalho que se alimenta mutuamente.

É também na LDBEN, na seção V, em que é situada a questão da Educação de Jovens e Adultos. O primeiro parágrafo do artigo 37 assegura que os sistemas de ensino darão oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, considera também as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996). No parágrafo terceiro, o texto sugere que, preferencialmente, a EJA deve articular-se à educação profissional. Assim, logo após o texto da EJA, a LDBEN traz as determinações para a Educação Profissional, determinações estas postas entre os textos da Educação Básica e o da Educação Superior, como uma sequência lógica do processo de formação.

No artigo 39 do capítulo III, a LDBEN integra a Educação Profissional e Tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2008). Dessa forma, a Educação Profissional integra-se à formação inicial e continuada e à qualificação profissional, ao técnico de nível médio e à educação tecnológica de graduação e pós-graduação. Aparece na LDBEN, pela primeira vez, o termo “formação inicial e continuada”, porém sem uma definição no texto legal.

Essa definição é situada na Portaria Interministerial nº 1.082, que dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC). O artigo 2º apresenta a formação inicial como o “conjunto de saberes, obtidos a partir da conclusão de curso em instituição oficial de ensino, que habilitam o indivíduo ao prosseguimento dos estudos ou ao exercício profissional” (BRASIL, 2009). Logo em seguida, a formação continuada é descrita como “o conjunto de aprendizagens decorrentes da atualização permanente das experiências profissionais vivenciadas – associadas ou não a cursos de atualização – que ampliam a formação inicial” (BRASIL, 2009). Então o termo “formação inicial e continuada” pode ser interpretado como o processo de educação formal que agrega os



saberes já adquiridos pelo sujeito e possibilita que este dê continuidade aos seus estudos. Esta definição é importante para quando, mais à frente, o PROEJA-FIC for apresentado.

A Educação Profissional, após a redação da LDBEN dada pela Lei 11.741 de 2008, passa a ter um caráter de forte vínculo com a categoria trabalho, considerando o sujeito trabalhador, com suas experiências de vida e de trabalho, apto ao direito incontestável da educação. A própria Rede CERTIFIC surge como uma

Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não-formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada [...] (BRASIL, 2009).

As trajetórias de vida e de trabalho dos sujeitos passam a ser reconhecidas, os quais passam a ter o direito de integrar o sistema de educação com suas histórias e não como indivíduos vazios de experiências.

O artigo 40, do capítulo sobre Educação Profissional da LDBEN, propõe que a educação profissional seja desenvolvida em articulação com o ensino regular ou com outras estratégias de educação continuada, sendo realizada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 2008). É criada uma rede de atendimento ao trabalhador, para que este não fique à margem do sistema de educação formal, tornando até seu o local de trabalho um espaço educativo<sup>18</sup>. O trabalho aparece permeando esses documentos oficiais de vários governos, mas não fica evidente: de que trabalho está se tratando?

Voltando à Constituição Federal, a mesma prevê, no artigo 214, o estabelecimento do Plano Nacional da Educação (PNE), que integra ações do Poder Público que conduza a cinco objetivos principais, mas que aqui me deterei a apenas dois: I – erradicação do analfabetismo; IV – formação para o trabalho (BRASIL, 1988). É partindo desses

---

<sup>18</sup> Advirto que essas observações emergem dos documentos legais, mas não são afirmações de que é o que sempre acontece na prática, no dia-a-dia do trabalhador que estuda, não sendo este o interesse da pesquisa. As análises surgem como estrutura para a reflexão do contexto em que os professores do *projeto Sabores do Saber* estão socialmente inseridos.

objetivos, postos na Constituição Federal do ano de 1988, que passo para a apresentação do PROEJA.

Os dois objetivos expostos anteriormente revelam as contradições presentes no campo político. O uso do termo “erradicação” indica que o analfabetismo é interpretado como uma doença e não como uma circunstância historicamente construída, o que leva à tomada de ações distintas pelo governo. A formação para o trabalho, outro dos objetivos, mostra que a educação é entendida como uma preparação profissional de inserção no mercado de trabalho, não como formação para a plena vida do sujeito, que inclui o trabalho no seu sentido ontológico, a práxis produtiva, assunto que será desenvolvido no decorrer da pesquisa.

Juntando essas características – “erradicação” do analfabetismo e formação para o trabalho – podemos analisar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O Programa, então, tem como público-alvo sujeitos jovens e adultos<sup>19</sup> que não tiveram acesso à escola ou não concluíram seus estudos na idade “apropriada”, ou seja, não possuem o ensino fundamental ou médio e que desejam articular-se também com a educação profissional. A LDBEN deixa bem claro, no inciso primeiro do artigo 4, a garantia do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria” (BRASIL, 1996). O PROEJA constituiu-se, deste modo, como uma política pública que contribuiu para a tentativa de superação das mazelas do sistema educativo brasileiro, que historicamente concentrou privilégios ao invés de universalizar o direito.

Para Nogueira (2004), o governo, o poder por ele exercido e o modo de gerir o Estado, constituem a política. Quando instituída na sociedade, torna-se política de Estado; quando é transitória, muda conforme o governo em exercício, é uma política de governo, ou seja, não foi internalizada pelo Estado e sofre alterações de acordo com a gestão em vigor. “A principal função da política é dar perspectiva às pessoas” (NOGUEIRA, 2004, p. 49), isso quer dizer que a política ter por objetivo indicar por onde e de que modo o Estado ou o governo pretendem atuar e agir, no que se refere à economia, educação, saúde, segurança, etc, tornando a comunidade consciente dos planos de gestão. Já o campo que busca colocar o governo em ação, analisar essa ação e, quando necessário, apontar mudanças no rumo dessas ações, é o da

---

<sup>19</sup> De acordo com a LDBEN a EJA contempla sujeitos com mais de 15 anos para a conclusão do ensino fundamental e maiores de 18 anos para a conclusão do ensino médio (BRASIL, 1996).

política pública (SOUZA, 2006). As políticas públicas, então, são o governo em ação, suas formas de intervir e interagir com a sociedade. Ainda de acordo com Souza (2006, p. 2), “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”.

Para atender um maior número de jovens e adultos, o PROEJA abrange cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, articulada com ensino fundamental ou médio (PROEJA-FIC) e educação profissional técnica de nível médio (PROEJA-Médio) (BRASIL, 2006c). Sob a luz desta pesquisa está o PROEJA-FIC, que é ofertado pelo *projeto Sabores do Saber*, por esse motivo não abordarei no texto o PROEJA-Médio<sup>20</sup>.

De volta à Portaria Interministerial nº 1.082, é apresentado no artigo 31, primeiro parágrafo, que uma das modalidades de reconhecimento de saberes e do aproveitamento de estudos é pela Formação Inicial e Continuada integrada ao Ensino Fundamental ou Médio, situada como PROEJA-FIC. Isso quer dizer que o aluno matriculado numa instituição formal promotora do PROEJA-FIC pode ter saberes e experiências reconhecidos no ambiente escolar, inclusive o próprio decreto do programa prevê no artigo sexto, parágrafo único, que

todos os cursos e programas do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino (BRASIL, 2006c).

Deste modo, as instituições de ensino se encarregam de avaliar se o aluno tem o aproveitamento adequado, seja pelas horas de aulas ou pelos saberes provenientes das experiências, e certificá-lo por isso. É importante ressaltar, como lembra o Documento Base do PROEJA-FIC (BRASIL, 2007), que uma expressiva quantidade de sujeitos com menos de oito anos de escolarização tem suas possibilidades de inserção social, política, cultura e econômica comprometidas frente a uma sociedade que exige níveis crescentes de escolarização e certificação profissional.

---

<sup>20</sup> Para informações sobre o PROEJA-Médio há o documento base, disponível no endereço eletrônico:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)

Nesse contexto, a integração da formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade EJA é uma opção que tem possibilidade real de conferir maior significado a essa formação, pois tem o poder de incidir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina. Não se trata, de maneira alguma, de subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o à segunda (BRASIL, 2007).

O documento ressalta a integração dos conteúdos ditos propedêuticos e da profissionalização, alegando que apenas o ensino fundamental não dá conta das necessidades de um jovem ou de um adulto de inserção ou crescimento no mercado de trabalho. Aqui uso o termo mercado trabalho e não mundo do trabalho como na citação anterior<sup>21</sup>, explicação que será dada quando a categoria trabalho for tomada para teorização. O importante aqui é destacar o objetivo da política do PROEJA-FIC: elevação de escolaridade e certificação profissional, possibilitando a continuidade dos estudos (conclusão da educação básica, educação superior).

As concepções e princípios que alicerçam o PROEJA residem na convergência dos campos: formação para atuação no mundo do trabalho; modo próprio da educação, considerando as especificidades do sujeitos jovens e adultos; e formação para o exercício da cidadania; tendo como pressupostos: que o jovem e o adulto são trabalhadores e cidadãos; o trabalho como princípio educativo; novas demandas de formação tecnológica do trabalhador; e a relação que integra currículo, trabalho e sociedade (BRASIL, 2007).

---

<sup>21</sup> Mesmo que o documento base do programa indique uma não subordinação da educação perante às demandas do mercado e do emprego, é evidente que, sendo de caráter profissionalizante, os cursos PROEJA-FIC têm como uma das intenções tornar o aluno apto a melhorar sua empregabilidade. No caso da educação de adultos, espera-se que as aprendizagens realizadas tenham efeitos mais imediatos, como a alfabetização funcional, práticas de leitura e escrita, melhora da autoconfiança, empregabilidade (RIBEIRO; CATELLI JUNIOR; HADDAD, 2015).

Essas concepções são as que estão à longa data no campo de disputa política, tendo como primeiros defensores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, por exemplo, e que os aportes teóricos desta pesquisa também confluem. O que intriga é a razão de ser de uma política tão bem fundamentada ainda estar presente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, dando a entender que as políticas públicas são postas, porém não são desenvolvidas, não são efetivadas na sua integralidade, sendo reeditadas nos períodos em que as lutas pela educação se intensificam.

Assim, a solução para antigas demandas aparecem com nova roupagem, sendo que as propostas anteriores sequer tiveram tempo para se estruturarem e se fortalecerem no campo da educação<sup>22</sup>. Como exemplo cito o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pela Lei 12.513 no ano de 2011. O PRONATEC tem como prioridade de atendimento os estudantes de ensino médio da rede pública, inclusive da EJA, trabalhadores, beneficiários de programas de transferência de renda, entre outros (BRASIL, 2011b), sujeitos que poderiam muito bem se vincular ao PROEJA. Também os objetivos do PRONATEC são convergentes aos do PROEJA – mesmo que o PRONATEC tenha um caráter de aligeiramento dos processos formativos –, a saber alguns: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; melhoria da qualidade do ensino médio por meio da articulação com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio da formação e qualificação profissional (BRASIL, 2011b).

Portanto, as políticas para educação profissional, para a EJA e para os trabalhadores, parecem se diluir em propostas, decretos e leis que não são aprofundadas, não são suficientemente desenvolvidas para que os resultados sejam visíveis aos sujeitos destinatários dessas proposições.

Tanto as políticas não são desenvolvidas em suas totalidades, que no PNE 2014-2024, uma das metas continua sendo: “erradicar” o analfabetismo.

---

<sup>22</sup> São exemplos de programas que antecederam o PROEJA: o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (PLANFOR), Plano Nacional de Qualificação (PNQ), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Escola da Fábrica, entre outros. Para conhecer mais sobre o assunto há os estudos de Kuenzer (2006, 2007) e Lima Filho (2004, 2005).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014a).

Esta nona meta do PNE 2014 – 2024 ainda é uma das intenções das diretrizes propostas na Constituição Federal, lembrando que a Constituição é do ano de 1988 e o final da vigência do PNE é 2024. A morosidade das políticas para a educação também é revelada no dado do quarto semestre de 2014, de que 39,8% das pessoas de 14 anos ou mais de idade não tinham completado o ensino fundamental (PNAD, 2014).

Voltando à fala sobre uma política pública bem fundamentada como o PROEJA estar ainda presente no PNE, refiro-me à meta 10, que estipula o compromisso de “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014a). O PROEJA não aparece nomeado na meta, porém as instâncias articuladas pelo programa são as que constam na meta 10 do PNE, isso quer dizer que pode haver uma transitoriedade de políticas, desde que estas atendam a integração da EJA com a educação profissional.

O PROEJA, junto com outros programas voltados a jovens, adultos e idosos, constituem as políticas públicas de educação profissional e tecnológica vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Já as políticas relacionadas à EJA são de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Arroyo (2014) situa que escola, políticas e projetos inclusivos vêm sendo as propostas da “moda”, tanto que essa Secretaria (SECAD, agora SECADI, incluindo Inclusão na nomenclatura), ou seja, a exclusão como o princípio e as políticas inclusivas como remédio, sendo que esta é característica de um pensamento conformado e construído dentro do muro para sujeitos do lado de fora. O autor ainda compara os termos “marginalizado” e “excluído”: as margens e as fronteiras são aproximáveis, os muros, as muralhas, por sua vez, impossibilita que se tente passar. A seguir apresento o quadro 4, representativo de algumas dessas políticas e seus objetivos.

Quadro 4: SETEC, SECADI, algumas políticas e seus objetivos

SETEC		SECADI	
Política	Objetivo	Política	Objetivo
<b>Programa Mulheres Mil</b>	Acesso à educação profissional, ao emprego e renda, a mulheres em situação de vulnerabilidade.	<b>PRONACAM PO</b>	Educação do campo, possui um eixo de educação de jovens e adultos e educação profissional.
<b>PRONATEC</b>	Ampliar oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores.	<b>Programa Brasil Alfabetizado</b>	Superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, universalização do ensino fundamental.
<b>Rede CERTIFIC</b>	Atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam reconhecimento e certificação de saberes adquiridos.	<b>Educação em Prisões</b>	Implementação da educação de jovens e adultos no sistema penitenciário.
<b>Programa Brasil Profissionalizado</b>	Possibilita a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional. Integrar o conhecimento do ensino médio à prática.	<b>ProJovem Urbano</b>	Elevar a escolaridade de jovens entre 18 e 29 anos por meio da modalidade de educação de jovens e adultos integrada à qualificação profissional.

<b>Rede e-Tec Brasil</b>	Oferta de educação profissional e tecnológica a distância.	<b>PNLDEJA</b>	Livros didáticos aos alfabetizando e estudantes jovens, adultos e idosos.
<b>PROEJA</b>	Integração da educação básica à educação profissional, na EJA.	<b>Medalha Paulo Freire</b>	Reconhecer as experiências educacionais que promovam projetos que tenham contribuições relevantes para a EJA no Brasil.

Fonte: adaptado de BRASIL, 2014b.

Este breve panorama das atuais políticas da SETEC e da SECADI<sup>23</sup> mostra como as proposições são congruentes, ou seja, possuem uma coesão nos objetivos a que se destinam, quais sejam: superação do analfabetismo, elevação de escolaridade, preparação para o trabalho, qualificação profissional, valorização da EJA, entre outros. Isso mostra a intenção de atender às demandas sociais por parte do Estado, ao mesmo tempo em que revela a diversidade de políticas para objetivos convergentes, até mesmo em secretarias distintas, ou seja, esforços, controle e aplicação de recursos esparsos, que não permitem o desenvolvimento pleno das políticas públicas. A nova institucionalidade requerida pela EJA enfrenta dificuldades na gestão educacional e, quando avança, não conta com tempo suficiente para se consolidar na estrutura do Estado (RIBEIRO; CATELLI JUNIOR; HADDAD, 2015).

O PROEJA surgiu na estrutura do Estado como fruto de debates e ações políticas e acadêmicas, que vêm acontecendo para pensar modos de, primeiramente, universalização e aprimoramento da educação nacional provindos da Educação de Jovens e Adultos. Esse é um embate que ocorre sistematicamente, pois, de acordo com Lima Filho, Silva e

---

<sup>23</sup> Essas políticas socioeducativas são pensadas para os coletivos populares, escreve Arroyo (2014), para os jovens e adultos populares, considerados ignorantes, sem valores e até mesmo violentos, os “outros”, nunca são pensadas para “nós”, já educados, éticos, pacíficos e pacificadores.



Deitos (2011, p. 8), “nem sempre a realidade é conjugada com as políticas sociais e educacionais pelos detentores do poder político e econômico”, fazendo com que as pessoas se mobilizem em fóruns, conferências, comitês para articular lutas que enfrentem as determinações diretas do Estado, sendo necessário o diálogo entre a sociedade e o poder instituído.

Concordo com Mayo (2004) quando este escreve que o termo “luta” vem da concepção gramsciana de sociedade civil.

De acordo com essa concepção, a sociedade civil é considerada uma área que, em sua maior parte, consolida os arranjos hegemônicos existentes, por meio das instituições dominantes, mas a qual também contém sítios e bolsões, frequentemente no interior dessas próprias instituições, onde esses arranjos são renegociados e contestados constantemente (MAYO, 2004, p. 14).

Para Lima Filho, Silva e Deitos (2011) as políticas educacionais não são meras benevolências sociais, são sim necessidades humanas que o poder do Estado deveria proteger integralmente. O desenvolvimento social, para Engels (1986), obriga que os males inerentes trazidos pelo progresso sejam ocultados com o manto da caridade, ou seja, os problemas produzidos pelo próprio desenvolvimento da sociedade capitalista recebem soluções do Estado, como se esse fosse o promotor da democracia e não o legitimador das desigualdades. O que significa que o Estado capitalista vive em um impasse, entre o discurso da cidadania e a prática da opressão, mesmo que não se possa falar em bem comum numa sociedade de não-iguais (COSTA, 2006).

Assim, uma das orientações do Estado é atender as demandas da classe trabalhadora – desde que a acumulação capitalista e a legitimação da ordem social vigente sejam mantidas –, fazendo com que as leis e direitos trabalhistas, serviços sociais e direitos políticos sejam aparentemente conquistas dos trabalhadores (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Os autores ainda escrevem que permear o Estado com as demandas da classe trabalhadora também tem uma função estratégica na diminuição da insatisfação popular e dos conflitos dela derivados, porém não se pode creditar apenas aos interesses capitalistas a legislação trabalhista, as políticas e serviços sociais e assistenciais, estes devem ser pensados também como produtos de fortes e permanentes lutas de classes, que demandam e pressionam a classe

dominante para atender às necessidades dos trabalhadores e da população em geral.

No campo da política, as disputas se estabelecem como confrontos ideológicos entre os diferentes setores da sociedade, fazendo com que o espaço público se torne um palco de disputa dos interesses particulares e de interesses de segmentos organizados que buscam dar visibilidade e legitimar suas demandas (COSTA, 2006). Atualmente, segundo Lima Filho, Silva e Deitos (2011), nos encontramos em uma situação de extrema relevância para o debate de políticas públicas para a educação que orientem suas definições.

A Educação de Jovens e Adultos tornou-se modalidade da Educação Básica apenas a partir do ano de 1996 com a Lei 9.394, mas antes dela houve uma longa trajetória de lutas por seu reconhecimento e por sua importância para a constituição da sociedade brasileira (MACHADO, 2013). Segundo a autora, a atual situação da EJA é marcada por experiências que a antecederam com campanhas de alfabetização de adultos, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), assim como por cursos e exames supletivos de caráter estritamente compensatório.

A Educação de Adultos adquiriu novos olhares e interpretações com os estudos e obras de Paulo Freire, que passaram a ser difundidos no país e no mundo a partir do final da década de 1960, com a publicação do livro *Educação como Prática da Liberdade*. Para Ribeiro (1999), o autor contribuiu sobremaneira no processo de construção da identidade da EJA, postulando o princípio da educação pelo diálogo. As bases postas por Freire contribuíram para a superação do enfoque assistencialista da Educação de Adultos, fazendo vingar a noção de que esta é um direito a que todos devem ter acesso (RIBEIRO, 1999). Essa noção fundamentou as lutas, debates e reivindicações que culminaram, no final da década de 1990, no reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a já citada Lei 9.394.

Porém, ainda nos tempos atuais, a realidade enfrentada pela EJA

[...] inicia-se com o perfil dos seus alunos: um número assustador de pessoas, classificadas do ponto de vista econômico como miseráveis, pobres ou em condição de vulnerabilidade, que em sua expressiva maioria sequer consideram que a educação é um direito seu e que por ela devem lutar. Ao contrário, no imaginário de muitos

jovens e adultos trabalhadores está distante a possibilidade de retorno aos estudos com a perspectiva de que a escola seja um lugar para seguir aprendendo. Para aqueles que voltam, há muito do desejo imediato de resolver demandas do mercado de trabalho que, por outro lado, tem cobrado formação cada vez mais especializada para o acesso a empregos formais cada vez mais escassos (MACHADO, 2013, p. 12-13).

Isso posto, nota-se a que não há apenas necessidade dos processos formativos escolares, há também o anseio pela preparação e formação para o trabalho.

O PROEJA também é resultado de uma trajetória de debates construída na educação profissional, iniciada a partir dos anos 1990, quando o Estado brasileiro elegeu-a como frente de ação para vários ministérios (LIMA FILHO; CÊA; DEITOS, 2011). Para os autores, o foco na educação profissional para as políticas sociais veio pelo agravamento da crise do desemprego, “como que cumprindo [o Estado] sua tarefa institucional ante a lógica competitiva e concorrencial que passa a predominar nas relações socioeconômicas” (LIMA FILHO; CÊA; DEITOS, 2011, p. 24).

Porém, o PROEJA tem outra perspectiva, diferente dos programas e planos que o antecederam. Para Lima Filho (2010), a sociedade brasileira pressionou por novos encaminhamentos de políticas públicas de inclusão e integração desde o início do primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores (PT), com efeito criou-se o cenário para o desenvolvimento do PROEJA, que tem em sua perspectiva o resgate da cidadania de trabalhadores, de jovens e de adultos excluídos da escola.

O fato, porém, é que, de forma singular para a classe trabalhadora, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização de jovens como uma necessidade. Por outro lado, a EJA continua sendo predominantemente reparadora da negação do direito à educação básica àqueles que a ela não tiveram acesso ou não permaneceram em idade considerada apropriada. Quando profissionalizante, justamente por estar combinada com essa negação, a educação de jovens e adultos está sempre no limite de se fazer substitutiva desse direito (RAMOS, 2010, p. 75).

Essa é a dupla condição contraditória que permeia o PROEJA: simultaneamente o programa expressa a caracterização da formação do trabalhador como apêndice das políticas econômicas e efetiva oportunidades de ampliação da escolarização dos jovens e adultos, historicamente excluídos dos processos educativos (LIMA FILHO; CÊA; DEITOS, 2011). Condição que deve ser permanentemente lembrada quando dos estudos e pesquisas envolvendo suas diversas problemáticas.

Lima Filho (2010, p. 113) deixou uma intrigante questão para reflexão:

Conseguirá o PROEJA efetivamente converter-se em política pública caracterizada por integralidade, universalidade, qualidade e perenidade, ou reiterará as características de programas anteriores, marcados pela pontualidade, precariedade, fragmentação e caráter compensatório?

Ainda não é possível elaborar uma resposta para essa indagação, porém, diante do exposto, pode-se afirmar que o PROEJA se constitui em um território de disputas que é a educação, em que algumas categorias medem forças para sobressair, como: qualificação profissional *versus* preparação para o trabalho; elevação de escolaridade *versus* apropriação do conhecimento socialmente desenvolvido; mercado de trabalho *versus* mundo do trabalho; sujeitos atrasados no sistema educacional *versus* sujeitos em tempos diversos em seus processos históricos. Essas dicotomias postas são refletidas no dia a dia do professor, e é ele, em sala de aula, que lida com os sujeitos trabalhadores e estudantes, com as diretrizes resultantes de disputas, oficializadas pelo Estado e com as instituições ofertantes de programas. Sobre estas últimas é o que tratarei a seguir.

### 1.5.2 Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha – CUT e Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Às vezes pode levar uma vida inteira para um homem colocar seus pensamentos no papel, depois de observar o mundo e a vida, e aí

eu chego e, em dois minutos, bum!  
Está tudo terminado

(BRADBURY, 2009, p. 80, fala de Montag).

A ETHCI já tem mais de onze anos de fundação na cidade de Florianópolis e, desde 2003, já atendeu a mais de 5 mil trabalhadores em diversas cidades da região sul, firmando convênios com o Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Turismo, Petrobras, entre outros (ETHCI, 2014). O histórico de ações da escola se entrelaça com a história de lutas da Central Única dos Trabalhadores<sup>24</sup> e, é pela experiência da CUT com escolas e formações sindicais, que a ETHCI se constituiu como uma instituição educativa para trabalhadores em Florianópolis, Santa Catarina.

A CUT tem um claro posicionamento político que é fundamento para todas as escolas sindicais – as quais a ETHCI faz parte –, ficando evidente neste trecho que trago como exemplo: “a Central Única dos Trabalhadores – CUT, desde a sua origem, tem como horizonte a superação das relações capitalistas de produção baseada na compreensão de que sem esta premissa não será possível a verdadeira emancipação da classe trabalhadora” (CUT, 2012, p. 9). Portanto, é pela perspectiva de classes que a ETHCI se consolidou com um projeto político pedagógico (PPP) diferenciado.

O PPP da escola Canto da Ilha “é fruto dos acúmulos teórico-metodológicos e práticos advindos das diversas experiências realizadas nos últimos anos no âmbito [...] das propostas de Educação Profissional na perspectiva da Educação Integral dos Trabalhadores<sup>25</sup>,”

---

<sup>24</sup> A CUT foi fundada no ano de 1983 durante o primeiro Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT) e hoje é a maior central sindical da América Latina e a quinta maior do mundo, tendo como compromisso a defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora e seus objetivos são organizar, representar e dirigir a luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho e por uma sociedade justa e democrática (CUT, 2017).

<sup>25</sup> Por educação integral dos trabalhadores entende-se uma formação ampla, crítica e com a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, possibilitando que os sujeitos possam ter uma intervenção consciente e coletiva na realidade em que estão inseridos (MIYASHIRO; MORETTO, 2005). Na mesma perspectiva, Lourenço (2005) aponta que a educação integral de trabalhadores precisa possibilitar a compreensão das várias dimensões da vida

(LOURENÇO, 2005, p. 9). Para Lourenço (2005), as lutas por mudanças partem da compreensão das condições históricas que permeiam cada momento da produção da existência dos homens e, para isso, é preciso tomar como ponto de partida do processo educativo os problemas, as necessidades e os desafios dos trabalhadores.

Para melhor visualização, apresento abaixo o quadro 5 contendo as especificidades do PPP da escola Canto da Ilha.

Quadro 5: especificidades do Projeto Político Pedagógico da ETHCI

<b>Perguntas orientadoras</b>	<b>Definições</b>
<b>O que busca?</b>	Contribuir, a partir de uma formação ampla e crítica para uma nova práxis social, com metodologias educacionais convergentes às necessidades dos trabalhadores – considerando o contexto de transformações no mundo do trabalho perante a acumulação do capital.
<b>Para quem?</b>	Trabalhadores jovens e adultos desempregados ou empregados (formal e informalmente) da cadeia produtiva do Turismo e Hospitalidade <sup>26</sup> .
<b>Como é a educação integral?</b>	Articula-se as dimensões da educação propedêutica (escolarização), educação profissional e da formação para cidadania.
<b>Com o que se articula?</b>	Aos debates em torno das políticas públicas de educação e trabalho e ao processo de desenvolvimento local, não se restringindo ao mero preparo técnico, mas buscando problematizar a realidade estimulando uma reflexão crítica da totalidade histórica.
<b>Como?</b>	A realidade na qual o sujeito está inserido é a base do processo formativo proposto, em uma intervenção que aponte para a melhoria de condições de trabalho e de vida das comunidades.

dos sujeitos, seja na comunidade, no trabalho ou na família, compreensão que vá além da formação restrita da produtividade e do mercado e que amplie a consciência crítica com vistas ao enfrentamento dos desafios atuais.

<sup>26</sup> Atualmente, depois de alterações promovidas pelo MEC, o eixo tecnológico passou a ser denominado Turismo, Hospitalidade e Lazer, enquadrado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Para saber mais: [http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos\\_tecnologicos.php](http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos_tecnologicos.php)

<b>Por que?</b>	Pela forte participação econômica deste setor na região e pelas demandas existentes de educação profissional dos trabalhadores para atuar no setor.
<b>A que se contrapõe?</b>	À formação destinada à produtividade, pautada na noção de competência. O foco está no sujeito trabalhador, considerando suas múltiplas dimensões e o desenvolvimento de sua consciência crítica, um novo patamar de inserção no mundo do trabalho.

Fonte: adaptado de Miyashiro e Moretto (2005)

Pelo panorama apresentado é perceptível que a ETHCI possui um posicionamento classista, de luta pelos trabalhadores e que se destaca ainda mais em seus objetivos, como apontam Miyashiro e Moretto (2005): consolidação de um PPP para a educação profissional na área de Turismo e Hospitalidade que contribua com novas metodologias educacionais; contribuição para a nova institucionalidade da formação profissional, com a criação de Centros Públicos de Educação Profissional que articule as políticas de EJA e Educação Profissional com as políticas de emprego e desenvolvimento regional; promoção das atividades de pesquisa sobre o setor de turismo e sua cadeia produtiva, com o objetivo de aprimorar o processo de construção curricular; desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem pautados na construção coletiva do conhecimento a partir dos conhecimentos dos educandos<sup>27</sup>/trabalhadores, contemplando todas as dimensões dos sujeitos; promoção do movimento sindical; acumulação de novos elementos para as reflexões e intervenções no setor do turismo, levando em conta aspectos políticos, culturais, sociais, econômicos e ambientais.

---

<sup>27</sup> A ETHCI e a SME usam os termos educando e educador para designar os sujeitos que interagem na instituição. Essa terminologia apresenta uma conotação de divisão entre homens passivos e ativos, ou seja, para Sánchez Vázquez (2012), essa é uma concepção de sujeito transformador – o educador – que permanece ele mesmo subtraído à mudança e de sujeito passivo – o educando – que deve ser moldado, transformado. Nesse estudo, adoto os termos aluno ou estudante e professor ou docente, não como sinônimos, mas como coexistentes. Termos esses que denotam ações e certa autonomia entre os sujeitos que os carregam, em uma relação de parceria e não submissão. A terminologia aluno, caso haja dúvida, em sua etimologia não significa “sem luz” como sugerem algumas interpretações, o vocábulo deriva do latim *alumnus* conotando, em seu sentido semântico, aquele que precisa de alimento para crescer (ALMEIDA, 2011).

Essa proposta política e pedagógica também situa que “é necessário pensar diferentes tempos de aprendizagem, conhecer os contextos que esses sujeitos estão inseridos e os conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias de vida” (MIYASHIRO; MORETTO, 2005, p. 59). Ou seja, o sujeito é compreendido em sua totalidade, com uma história que o difere das histórias dos colegas de aula e que, ao mesmo tempo, os aproxima.

Por pensar na integralidade do trabalhador, o processo de ensino-aprendizagem não se desenvolve no modelo disciplinar, mas é desenvolvido por áreas, temas e conteúdos que interagem com a vida concreta dos alunos, “não se trata apenas de uma opção metodológica, mas sim de uma decisão político-epistemológica” (MIYASHIRO; MORETTO, 2005, p. 62). A seguir, no quadro 6, mostro uma sistematização da estrutura básica que fundamenta os processos de ensino-aprendizagem da ETHCI.

Quadro 6: estrutura básica que fundamenta os processos de ensino-aprendizagem

<b>Estrutura curricular</b>	Básica, propondo áreas de conhecimento abrangentes como: conhecimento e tecnologia; sujeito, natureza e desenvolvimento; gestão e alternativas de trabalho e renda.
<b>Currículo</b>	Concebido em uma dimensão que nos remete sempre à totalidade e à história, mediando os fatos e retirando deles a aparência de naturalidade e permanência. É traduzido em movimentos constantes de ação-reflexão-ação.
<b>Temas de aprendizagem</b>	Trabalho, sociedade, tempo e espaço, políticas públicas, cultura, ciência, transformações no mundo do trabalho, etc.
<b>Eixo estruturante</b>	Trabalho, tomado como princípio educativo.
<b>Atividades formativas</b>	Aulas regulares; visitas e viagens técnicas, culturais e pedagógicas; projetos temáticos; oficinas



	pedagógicas; pesquisas bibliográficas e de campo; inventário da história, da sociedade, da cultura e do turismo; trabalho de conclusão de curso.
<b>Abordagem pedagógica</b>	Utiliza recursos diversos como filmes, músicas, poemas e textos, articulados sempre à realidade dos educandos.
<b>Procedimentos metodológicos</b>	Planejamento coletivo; avaliação processual e diagnóstica; sistematização da experiência.
<b>Trabalho pedagógico</b>	Perspectiva integral e em sintonia com a realidade dos educandos, que rompa com a fragmentação do conhecimento, o que exige que os professores tenham um domínio profundo e progressivo da metodologia proposta.

Fonte: adaptado de Miyashiro e Moretto (2005)

A ETHCI desenvolveu um referencial básico de orientação para os professores que atuam nos curso de educação profissional e elevação de escolaridade. É um caderno metodológico subdividido nas áreas de conhecimento supracitadas e que fornece as diretrizes, as estratégias de trabalho com os materiais dos educandos<sup>28</sup> e sugestões de abordagens metodológicas, numa perspectiva integral (ETHCI, 2013).

O caderno então propõe uma estrutura de atuação docente, com a indicação de textos e formas de abordá-los na sala de aula, ainda contempla indicações de bibliografias e os aspectos a serem explorados,

---

<sup>28</sup> De acordo com a ETHCI (2013), o material dos educandos é composto por diversos textos dentro das áreas de conhecimento e estes são trabalhados seguindo as estratégias previstas nos planejamentos e não obrigatoriamente em uma sequência engessada. Os textos estão disponibilizados também de forma virtual no link: [http://www.escoladostrabalhadores.org.br/sistema/publicacoes\\_jornal/33/publicacao.pdf](http://www.escoladostrabalhadores.org.br/sistema/publicacoes_jornal/33/publicacao.pdf) e são constituídos por trechos de livros de autores como Marx, Engels, Gramsci, Chauí; poesias de Mário Quintana, Paulo Leminski; músicas de Gilberto Gil, Chico Buarque; charges, etc.

assim como os momentos de articular os textos com os conteúdos propedêuticos e profissionais.

A perspectiva da integralidade dos conteúdos com os sujeitos é central no Caderno, sendo exemplificada para que os professores possam se apropriar:

Os conteúdos de química podem ser explorados a partir de situações concretas, como a preparação dos alimentos ou a compreensão dos fenômenos da natureza; os conteúdos da física podem ser relacionados às diversas fontes de energia conhecidas pelo grupo e também através da apropriação dos conceitos relacionados aos deslocamentos dos corpos, presentes em fatos cotidianos vivenciados por todos; os conteúdos da matemática podem ser discutidos a partir de propostas como a de elaboração do orçamento doméstico ou cálculo dos salários, leitura e interpretação de dados estatísticos através de tabelas e gráficos extraídos de periódicos; a geometria, no cálculo da quantidade de material de construção. Isto é, indo além da mera repetição exaustiva e enfadonha como nos é apresentada a educação tradicional (ETHCI, 2013, p. 19).

A escola da CUT possui a proposta de quebrar com o modelo da educação tradicional, compreendida como excludente e sem espaço para a participação dos trabalhadores, daí a importância do eixo que estrutura toda a prática pedagógica da ETHCI ser o trabalho como princípio educativo. Porém, é justamente no princípio educativo<sup>29</sup> que há divergência com a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

A EJA na Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade tem, como orientação das práticas pedagógicas, a pesquisa como princípio educativo.

---

<sup>29</sup> Este princípio será melhor apresentado posteriormente, porém, para uma breve definição, Kuenzer (1988) escreve que com o desenvolvimento das sociedades modernas, a partir do avanço da ciência e da tecnologia, entra em crise o princípio educativo fundamentado na divisão entre as funções intelectuais e instrumentais, emergindo um princípio que agrega as mãos e a mente: o trabalho.

A adoção da pesquisa como princípio educativo neste plano tem por finalidade o desenvolvimento de exercícios investigativos motivados por meio de problematizações do conhecimento, tendo como ponto de partida o interesse dos próprios estudantes, a mediação por meio de expectativas de aprendizagem e como ponto de chegada, a realização de diferentes interações com o conhecimento em redes de aprendizagem (SME, 2012, p. 4).

Diferente da ETHCI, a SME adota o princípio que orienta as práticas em sala de aula por meio da pesquisa e, por isso, a parceria entre as instituições foi planejada para que atendesse, tanto o princípio da Escola da CUT, quanto da Rede Municipal de Ensino, assunto que será retomado quando da apresentação dos professores do *projeto Sabores do Saber*. Porém, é necessário destacar que o princípio educativo da pesquisa tem por objetivo partir do interesse do aluno, um determinado assunto ou temática, e ampliá-lo de modo transdisciplinar, ou seja, fazendo com que os saberes propedêuticos perpassem pelo interesse revelado.

A EJA em Florianópolis está constituída em núcleos de ensino organizados em vários bairros da cidade, de modo a facilitar o acesso da comunidade, já que a SME (2012) afirma que a Educação de Jovens e Adultos tem como responsabilidade promover a escolarização de sujeitos que, por diversos motivos, não a realizaram no tempo considerado adequado ou provém direto do ensino fundamental, buscando a possibilidade de acelerar os estudos.

As diretrizes atuais para a EJA são do ano de 2010, quando houve o estabelecimento de normas para operacionalizar a modalidade. O artigo segundo da referida resolução 02/2010 aponta dez requisitos a serem atendidos de modo a assegurar a centralidade do estudante e da aprendizagem, dentre eles, destaco dois: “IX - Fortalecimento da pesquisa como princípio educativo, coadunando práticas pedagógicas interdisciplinares e/ou transdisciplinares; X - Desenvolvimento de competências e habilidades para a inserção e a qualificação no mercado de trabalho” (CME, 2010, p. 2).

Sobre o nono requisito já apresentei a divergência daquele da SME frente à ETHCI, já o décimo requisito gera uma incompatibilidade de concepção. Para Miyashiro e Moretto (2005), no Projeto Político Pedagógico da ETHCI, a implementação da noção de competências ao invés de possibilitar uma formação ampla e consistente, visa explorar os

conteúdos requeridos para subalternizar o trabalhador, sendo pautadas no saber fazer e saber agir que refletem posturas acríicas nos locais de trabalho.

A questão das competências gera muito debate da comunidade acadêmica na área da educação. Um de seus principais defensores é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, para ele uma competência pode ser definida como a aptidão para enfrentar várias situações análogas, mobilizando de modo correto, rápido, pertinente e criativo, múltiplos recursos cognitivos como saberes, capacidades, informações, valores, atitudes, raciocínio, etc (PERRENOUD, 2002). Sendo assim, educar com os termos das competências significa preparar o sujeito para responder às demandas do mercado de trabalho com rapidez, criatividade e flexibilidade. Há autores que são contrários a essa formulação como, por exemplo, o pesquisador espanhol José Gimeno Sacristán. Para Gimeno Sacristán (2011) as competências pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar as respostas que as escolas dão às necessidades do desenvolvimento econômico, controlando esses sistemas de ensino cada vez mais custosos. O autor ainda aponta que o propósito é que as competências guiem a elaboração e desenvolvimento dos currículos e das políticas de educação, servindo de instrumento para que os sistemas educacionais possam ser comparados e que uma visão geral da educação seja constituída. É por esta justificativa que a ETHCI se posiciona contrária a educar com base nas competências.

Deste modo, os princípios educativos de cada instituição podem coexistir, não são sequer contrários, enquanto que a questão das competências se apresenta como uma contradição<sup>30</sup>, ou seja, se uma concepção é adotada a outra necessariamente é descartada. Voltarei a esta problemática na análise das entrevistas dos professores.

---

<sup>30</sup> Em um dos textos introdutórios de *O Capital*, edição do ano de 2013 da Boitempo, Giannotti (2013, p. 67) explica a distinção entre contrariedade e contradição: “No plano da linguagem é fácil distinguir contrariedade de contradição: duas proposições contrárias (‘Toda maçã é azul’ e ‘Toda maçã não é azul’) têm sentido, embora sejam falsas. Mas duas proposições contraditórias (‘Alguma maçã é vermelha’ e ‘Nenhuma maçã é vermelha’), se uma é verdadeira, a outra necessariamente é falsa. É como se a falsidade de uma corresse integralmente a verdade da outra”. Giannotti (2013) ainda aponta que este é o sentido mais profundo da revolução, o de transformar as oposições das classes em uma contradição, onde um dos termos aniquilaria o outro por completo.

Ressalto que as determinações da SME Florianópolis – assim como de instituições nas esferas estadual e federal e de diversos outros países – acompanham as diretrizes disseminadas por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O termo “competência” permeia todo o texto que apresenta avaliações de políticas nacionais de educação com ênfase no estado de Santa Catarina, como nos excertos que seguem:

(...) um dos principais objetivos no longo prazo é a melhora do desempenho dos alunos em todos os níveis do sistema educacional, que, no momento, não os está dotando das capacidades e *competências* de que precisarão para *participarem ativamente* da sociedade como cidadãos e *contribuir para a sua evolução* (OCDE, 2010, p. 354, sem grifo no original).

A equipe de avaliação da OCDE e as autoridades catarinenses partilham a preocupação de que os participantes do sistema educacional adquiram o *conhecimento, a postura e as habilidades que os tornará flexíveis, adaptáveis e capazes de refletir e aprender sozinhos*<sup>31</sup>. A esperança é que consigam desenvolver habilidades e competências transferíveis para atingir o seu potencial como cidadãos e contribuir ativamente para o desenvolvimento da sua sociedade nesta empolgante era de mudanças (OCDE, 2010, p. 355, sem grifo no original).

A avaliação da OCDE (2010) traz um estudo do Banco Mundial que constata que a falta de competências básicas dos trabalhadores pode ter sido o principal obstáculo para o desenvolvimento livre de práticas inovadoras das empresas. Há uma clara responsabilização dos sujeitos trabalhadores pelo desenvolvimento econômico – por seu fracasso ou sucesso – e, torná-los competentes, significa educar para que a evolução e a flexibilização das relações de trabalho sejam garantidas. Para Maués (2011, p. 76) “parece ser mais importante o fato de os conhecimentos e

---

<sup>31</sup> Corroborando com o pensamento de Perrenoud (2002, p. 11) que atesta que “no futuro, a escola pode desaparecer e o ensino pode ser mencionado como uma daquelas profissões do passado tão comoventes por terem caído no desuso”.

as competências adquiridas por meio da educação permitirem a manutenção da coesão social (...)”

Esta é uma concepção que a escola Canto da Ilha refuta, porém as entidades governamentais estão fortemente enlaçadas às agências internacionais<sup>32</sup>, pois, como afirma Melo (2005), essas agências fornecem empréstimos financeiros e pacotes de ajuda para o desenvolvimento. Sendo assim, os governos são levados a acordos internacionais que visam o crescimento social e econômico e, em contra partida, seguem as normas estipuladas pelas organizações<sup>33</sup>.

Portanto, a parceria que acontece entre a ETHCI e a SME possui um impasse de concepção devido a suas alianças políticas: a escola Canto da Ilha se alinha ao pensamento da esquerda, já a esfera municipal, em seus documentos curriculares incorpora também posicionamentos de condução neoliberal<sup>34</sup>. Isso, porém, não significa

---

<sup>32</sup> As organizações internacionais como OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, foram criadas com a tarefa de delinear as diretrizes políticas e econômicas que o mundo deveria seguir para a construção de uma nova sociedade após as Guerras Mundiais. Elas representam e defendem os interesses do capitalismo no mundo inteiro, desde suas criações e, principalmente, a partir da década de 1970, se aprofundaram e consolidaram o processo de mundialização do capital, principalmente na consolidação do projeto de construção de um novo homem coletivo, fazendo com que as diferenças entre o público e o privado, entre indivíduo e coletividade, entre os movimentos da política e do trabalho, se tornem confusas nesse novo projeto capitalista de sociabilidade (MELO, 2005).

<sup>33</sup> As intervenções das agências internacionais são tão efetivas que elas próprias ditam as diretrizes, as promovem e as monitoram. Um exemplo é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e sua agenda de educação para todos, que tem o comprometimento de 164 governos do mundo para o alcance de 6 objetivos em prol da educação. Essa agenda foi iniciada no ano 2000 e expirou em abril de 2015, sendo que o Brasil conquistou 2 dos objetivos. Dentre os não alcançados destaco: objetivo 3 – “garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida” (UNESCO, 2015, p. 6); objetivo 4 – “alcançar, até 2015, aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos” (UNESCO, 2015, p. 6). O PROEJA-FIC seria, então, uma política que visa responder às determinações internacionais?

<sup>34</sup> Para Montaño e Duriguetto (2011) o projeto neoliberal constitui a atual estratégia hegemônica de reestruturação do capital, desdobrando-se em três

que os sujeitos que trabalham na SME concordam ou aceitam tais diretrizes, mas há luta e resistência também dentro das esferas governamentais. Desse modo, capta-se essa tensão e contradição no *projeto Sabores do Saber*, que ficará melhor evidente quando apresentados os dados analisados. É sobre o projeto que tratarei a seguir.

### 1.5.3 Projeto Sabores do Saber

Não se pode obrigar as pessoas a escutarem. Elas precisam se aproximar, cada uma no seu momento, perguntando-se o que aconteceu e por que o mundo explodiu sob seus pés

(BRADBURY, 2009, p. 216, fala de Granger).

O *projeto Sabores do Saber* foi lançado no começo do ano de 2014 com a proposta de integração da educação fundamental com a educação profissional para jovens e adultos. O nome do projeto surgiu da área da gastronomia, à qual se destina o curso.

Para a ETHCI (2014) o projeto tem uma proposta educacional inovadora, já que integra as equipes pedagógicas da escola Canto da Ilha e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Por ser inovador, o projeto possui poucos documentos publicados para análise, sendo assim, as informações que trago a seguir originaram das entrevistas realizadas com os professores participantes.

Os requisitos para que um sujeito possa integrar o projeto como estudante são: ser alfabetizado, não ter o ensino fundamental completo e ter mais de 15 anos de idade. Para a ETHCI este é um formato diferenciado, pois não é tradição da escola o desenvolvimento do ensino fundamental. A escola tem familiaridade com os cursos FIC – que têm como requisito a leitura e a escrita, sem importar o grau de escolaridade,

---

frentes: ofensiva contra o trabalho, atingindo leis e direitos trabalhistas, assim como as lutas sindicais e da esquerda; reestruturação do sistema produtivo; e a (contra)reforma do Estado. Harvey (2011) define neoliberalismo como sendo um projeto de classe surgido na crise dos anos 70 com discurso sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e os benefícios da privatização, do livre-mercado e do livre-comércio, legitimando políticas severas destinadas à restauração e consolidação do poder da classe capitalista.

e possuir idade acima de 18 anos – e com cursos técnicos. Já a SME lida cotidianamente com a EJA e o ensino fundamental, ao passo que está distante da educação profissional. Então, o *projeto Sabores do Saber* se constitui no meio de um desafio de integração entre as propostas pedagógicas de ambas as instituições e dos professores a elas vinculados.

A integração das equipes é fomentada durante encontros realizados duas vezes por semana na sede da ETHCI. Na segunda-feira ocorre uma reunião de planejamento mais ampla, prospectando as ações a serem realizadas durante a semana; na quarta-feira há a reunião que detalha as aulas propriamente ditas, as estratégias didáticas, a leitura do diário dos alunos – com atividades, textos, recados –, o planejamento das orientações das pesquisas. Todos os professores participam, juntamente com as equipes pedagógicas da ETHCI e da SME, que contribuem para a mediação dos assuntos e suporte para a reflexão da prática pedagógica.

O curso de gastronomia, base do projeto, não possui disciplinas e não possui um currículo pré-determinado, as aulas se desenvolvem em torno de temáticas estabelecidas pelos professores em conjunto com os alunos e suas necessidades reveladas. Essas necessidades são coletadas quando do ingresso do aluno, ao realizarem a trajetória de vida de cada sujeito. A trajetória possibilita que os professores conheçam os processos históricos vivenciados pelos alunos, assim como seus anseios de formação básica e profissional e, tendo isso como fundamental, são elencadas as temáticas para o desenrolar do curso. É importante destacar, que os professores elencam as temáticas junto com os alunos para ampliá-las e não para o atendimento de necessidades estritamente imediatas.

Por não haver um currículo prescrito, também não há materiais didáticos produzidos exclusivamente para o projeto. Já que a ETHCI oferece cursos de gastronomia desde sua fundação, há diversas publicações nessa área, as quais servem de fonte para que os professores pesquisem suas aulas, tornando o conteúdo mais flexível e menos enrijecido por apostilas e livros didáticos. O aluno recebe sim cópia dos textos que serão utilizados na aula do dia e estes vão compondo o caderno individual de cada um para estudo e pesquisas, o diário.

As aulas, relativas ao projeto, ocorrem no período noturno para que os sujeitos trabalhadores tenham seu direito de continuidade dos estudos garantido no contra turno do trabalho, entretanto, visitas técnicas e culturais são realizadas fora da escola Canto da Ilha e em horário vespertino, definidas em acordo com a turma.



A carga horária do curso é de 1.600 horas, sendo que cada estudante que ingressa possui um percurso formativo diferenciado, ou seja, cada sujeito possui um “saldo” de horas a ser totalizado no projeto. Por exemplo, um aluno ingressa tendo concluído o quarto ano do ensino fundamental, esse tempo escolar representa uma porcentagem das 1.600 horas no PROEJA-FIC, desse modo, lhe restará uma carga horária diferente do sujeito que concluiu o sexto ano. Assim, as atividades de cada aluno, com escolaridades diversas, são pensadas coletivamente pelos professores para que as trajetórias sigam um objetivo comum, mas respeitando as histórias particulares. Esse processo gera uma dinâmica de entradas e saídas contínua dos alunos do curso. O estudante pode entrar a qualquer momento e receber a certificação assim que completa a carga horária necessária.

O *projeto Sabores do Saber* se constitui e se desenvolve, então, com uma dinâmica desafiadora, porém se apresenta também como uma nova perspectiva de formação para os trabalhadores, com uma proposta pedagógica que centra as questões de ensino nos sujeitos e não nos conteúdos e disciplinas, compreendendo os momentos históricos de cada indivíduo, como na citação de Bradbury que abriu este tópico.

#### 1.5.4 Sujeitos da pesquisa: olhando para o professor no contexto político pedagógico de seu trabalho

Não estavam nada certos de que as coisas que traziam na cabeça pudessem fazer cada aurora futura brilhar com uma luz mais pura, não tinham certeza de nada, exceto de que os livros estavam arquivados atrás de seus olhos serenos, de que os livros estavam aguardando, com suas páginas ainda por separar, pelos leitores que talvez viessem de anos futuros, alguns com dedos limpos e outros com mãos sujas

(BRADBURY, 2009, p. 218).

Os professores do *projeto Sabores do Saber* PROEJA-FIC são os principais sujeitos e objeto deste estudo, que visa analisar a compreensão de trabalho desses sujeitos em relação às suas práticas pedagógicas. As entrevistas e a análise e registro delas nesse texto

seguiram a categoria científica do materialismo histórico, considerando os professores seres integrais, com histórias, experiências individuais e sociais, as quais resultaram em um detalhado retrato do momento em que a pesquisa foi realizada, de seus sujeitos e suas mediações na sociedade.

Desse modo, os seis professores que constituem o projeto foram entrevistados no mês de abril do ano de 2015 e, na intenção de preservar suas identidades, seus nomes foram substituídos por personagens do livro *Fahrenheit 451*, que foram escolhidos aleatoriamente, sem sequer correspondência de gênero.

O perfil foi dividido nos âmbitos individual, social e profissional para facilitar a apresentação, análise e exposição dos dados coletados. A seguir, no quadro 7, surge o perfil dos sujeitos pesquisados em seu âmbito individual.

Quadro 7: perfil dos sujeitos da pesquisa, âmbito individual

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Filhos? Estudam?</b>
<b>Beatty</b>	40	Masculino	Casado	Não
<b>Mildred</b>	31	Masculino	Solteiro	Não
<b>Faber</b>	34	Feminino	Solteiro	Não
<b>Granger</b>	37	Feminino	Divorciado	Sim, escola particular
<b>Montag</b>	30	Feminino	Casado	Sim, creche municipal
<b>Clarisse</b>	38	Masculino	Casado	Sim, escola particular

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

Os professores, então, estão na faixa etária de 30 a 40 anos e a maioria já experienciou a formação da própria família, sendo que a metade deles, já possui filhos. Os filhos, em idade pré-escolar e escolar, representam a heterogeneidade do sistema educacional brasileiro. A escola particular do filho de Granger é o Centro Educacional Universo, localizado no bairro Ingleses, que possui ensino infantil, fundamental e preparatório para os processos de seleção do Instituto Federal de Santa Catarina. O filho de Montag frequenta a creche municipal Stella Maris Correa Carneiro, localizada no bairro Ponta das Canas, sendo esta de período integral. Já a filha de Clarisse estuda em um tradicional colégio católico particular da cidade de Florianópolis, o Centro Educacional Menino Jesus, tendo 60 anos de fundação.

Na sequência, apresento o perfil social dos professores pesquisados no quadro 8.

Quadro 8: perfil dos sujeitos da pesquisa, âmbito social

<b>Nome</b>	<b>Grupo/ sindicato/ associação</b>	<b>Formação</b>	<b>Curso formação continuada</b>	<b>Estudando atualmente</b>
<b>Beatty</b>	Igreja Evangélica	Graduação em História (UNIASSELV I); Especialização em Metodologia de Ensino de História (UNIASSELV I)	Não	Não, pretende fazer mestrado em História
<b>Mildred</b>	Não, mas faz estágio no MST	Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (UDESC)	Reuniões de formação da SME	Especializa- ção em Arte do Campo (UDESC)
<b>Faber</b>	No momento não, mas já participou do sindicato dos funcionários públicos	Graduação em Nutrição (UFPEL)	Momentos de formação na ETHCI e cursos em outras áreas	Especializa- ção em Gastrono- mia (FAP)
<b>Granger</b>	Não	Graduação em Letras Espanhol (UFSC); Especializa- ção em Educação com Ênfase em Educação de Jovens e Adultos (IFSC)	Especializa- ção em Educação com Ênfase em Educação de Jovens e Adultos (IFSC)	Não
<b>Montag</b>	Cooperativa	Graduação	Especializa-	Especializa-

	de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL) e CUT	em Administração com habilitação em Comércio Exterior (UCP)	ção em Educação para Diversidade na EJA (IFSC)	ção em Educação para Diversidade na EJA (IFSC)
<b>Clarisse</b>	Grupo de amigos de curso de valores cristãos	Graduação em Geografia (UFSC)	Não	Não

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

Os dados revelam que a maioria dos professores se envolve com atividades na comunidade em que pertencem, como cooperativas, sindicatos e igrejas. Apenas um dos professores ainda não deu continuidade à sua formação acadêmica, ao passo que dois deles procuraram especializações na área da Educação de Jovens e Adultos.

Outro dado interessante, captado na entrevista, é que os professores não tem clareza do que significa o termo “formação continuada”. Quando perguntada se já havia feito algum curso de formação continuada, Mildred respondeu: “acredito que não, se bem que precisaria definir melhor para mim ‘formação continuada’”, enquanto Montag, respondendo à mesma questão, disse: “agora eu estou fazendo uma especialização em Educação para a Diversidade da EJA, pelo IFSC”.

De acordo com Marin (1995) os termos formação continuada, educação permanente e educação continuada podem constituir um mesmo bloco devido suas similaridades, quais sejam: a educação como um processo contínuo por toda a vida, em contínuo desenvolvimento; atividade proposta conscientemente, direcionada à mudança; educação mobilizadora de todos os saberes dos profissionais. Para Laffin (2006) a formação continuada como processo “se referencia na ideia de que a formação em exercício constitui-se como uma das facetas da atividade docente e que se configura na perspectiva de continuidade (...), como um processo substancial em que se articulam teoria e prática”.

Com base nesses pressupostos, mesmo os professores que responderam que não fazem formação continuada, ou aqueles que apenas consideraram um aspecto da formação – como a especialização –

desenvolvem sim um processo de formação continuada, que envolve: cursos de pós-graduação, cursos de formação ofertados pela SME de Florianópolis e reuniões semanais do grupo de professores do *projeto Sabores do Saber* onde esses planejam e refletem sobre suas práticas em sala de aula. Ou seja, há um processo regular e contínuo que mobiliza os saberes docentes e que possibilita/apóia o exercício da prática.

No próximo quadro, apresento o perfil dos professores no âmbito profissional.

Quadro 9: perfil dos sujeitos da pesquisa, âmbito profissional

<b>Nome</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>SME ou ETHCI ?</b>	<b>Tempo de docência na RME/ETHCI</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Experiência em EJA</b>	<b>Outra atividade</b>
<b>Beatty</b>	14 anos	ACT da SME	1 ano	História	Não	Sim
<b>Mildred</b>	Mais de 2 anos	ACT da SME	1 ano	Artes Cênicas	Não	Sim
<b>Faber</b>	1 ano	ETHCI	1 ano	Gastronomia	Não	Não
<b>Granger</b>	15 anos	ETHCI	6 anos	Letramento	Não	Não
<b>Montag</b>	Mais de 3 anos	ETHCI	1 ano	Informática e Comunicação	Não	Não
<b>Clarisse</b>	16 anos	ACT da SME	1 ano	Geografia	Sim	Sim

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

O quadro 9 mostra a variedade do tempo de docência dos professores, enquanto Clarisse possui dezesseis anos, Faber tem apenas um. Beatty e Clarisse declararam seus anos de docência como um

período formal, vinculados a um sistema educacional, como nos trechos<sup>35</sup> que seguem.

Há quatorze anos, isso pelo Estado, pela Secretaria Estadual de Educação, pelos municípios de Florianópolis e São José também (BEATTY, 2015).

Eu dou aula... 98, comecei a trabalhar em 98, 99, agora vai dar quanto, 14, 15, 16 anos, né? [...] Primeiro colégio do Estado, ACT, esse colégio eu fiquei quatro anos, lá no Roçado, colégio Nossa Senhora da Conceição no Roçado em São José (CLARISSE, 2015).

Granger e Mildred definiram seus períodos de docência incluindo momentos além do sistema educacional instituído:

Desde 1999 e formada, né? Eu me formei em 2005. [...] na época eu morava no Uruguai, eu já estava dando aula de português para estrangeiros. Foi aí que eu me apaixonei pelo estudo de línguas, né? (GRANGER, 2015).

Eu, como professor formado, habilitado, eu peguei meu título em fevereiro de 2012, então estou completando o segundo ano como habilitado. [...] Nossa graduação tem muitos momentos de estágio, aproximadamente a metade da faculdade é de estágio, né? Eu, por praticar teatro desde muito cedo, já dei aula de teatro. Quando eu fazia outras faculdades dava aula de outras matérias, como apoio para o pessoal e é isso (MILDRED, 2015).

Já Faber e Montag não souberam precisar se suas experiências anteriores poderiam ser consideradas como docência, ao mesmo tempo em que afirmavam a atuação no campo da educação, se detiveram ao fator “sala de aula” como determinante:

---

<sup>35</sup> Reconheço a distinção entre a fala oral e o modo escrito, porém mantenho a opção da transcrição próxima ao modo falado para resguardar a integridade das entrevistas e, assim, das expressões próprias de cada sujeito.

Dentro da escola essa é a primeira experiência. [...] não era uma coisa contínua. Ia até a escola, fazia uma atividade, daqui a um mês voltava, fazia uma avaliação, não era uma atividade contínua dentro da escola. Agora, diariamente dentro da escola, em fevereiro do ano passado (FABER, 2015).

Que eu dou aula? Comecei em 2010, assim na escola, mas antes eu já participava dos movimentos sociais pelo sindicato. Na verdade desde os meus dezessete anos eu trabalho assim com a questão da educação. Particpei do projeto Todas as Letras e... fazia mais a parte de formação, mas aula mesmo, sala de aula, é depois da escola aqui, 2010 (MONTAG, 2015).

Dos anos de docência, todos os professores, com exceção de Granger, possuem um ano vinculado à Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha, especificamente no *projeto Sabores do Saber* PROEJA-FIC. Granger já está na escola há 6 anos, atuando inicialmente no projeto piloto do curso técnico em Hospedagem e atualmente no curso de Espanhol, Comunicação e Cultura Língua Espanhola e no PROEJA-FIC.

Outro dado relevante é que todos os professores da SME são ACT's (Admitido em Caráter Temporário), ou seja, possuem um vínculo provisório e determinado com qualquer escola em que estiverem alocados. A seguir apresento algumas falas sobre esse modo de contratação:

Fiz a prova para ACT [...]. Todo ano, todo ano a gente faz essa prova e agora saiu o resultado. A gente faz essa prova assim... com essa expectativa, né? De ter esse vínculo com a prefeitura, de às vezes ter a sorte de pegar um colégio perto, mas... eu não estudei muito, nunca estudei muito para os concursos. E o concurso do Estado, para efetivo do Estado, eu estou por um para ser chamado para efetivo aí. Só que esse ano ele completou dois anos e eu sou o próximo da lista, tive o azar de não ser chamado esse ano e se eles não prorrogarem eu vou perder o concurso (CLARISSE, 2015).

ACT, infelizmente. Infelizmente porque é um ponto que colabora muito para que você pense sinceramente em deixar de ser professor, somada à má remuneração (MILDRED, 2015).

Então... os alunos até perguntam para gente, se a gente vai continuar, porque dependendo da nossa permanência, eles também continuam na escola. [...] Mas ao mesmo tempo a gente não pode proporcionar pra eles uma garantia, porque não depende de nós. [...] Também depende da nossa classificação no processo seletivo (BEATTY, 2015).

Os professores da SME são alocados em determinada escola de acordo com a classificação alcançada no processo seletivo para ACT, ou seja, os classificados nas primeiras posições podem escolher o local de trabalho, enquanto aos “mal” classificados cabe aceitar ou não a designação da Secretaria – à EJA muitas vezes cabem os professores mal colocados no concurso e aos professores mal colocados resta a EJA. A precarização do trabalho gera a precarização no processo formativo da EJA. A declaração de Clarisse mostra o procedimento:

Quando a gente teve a chamada é... não chegou a minha vez, então teve uma proposta pra trabalhar no Rio Vermelho, só não quis pegar porque achei muito longe. Depois quando.. aí eu peguei um, como é que a gente chama? Tem um documento que a gente recebe porque a gente não quis, para ser chamado na próxima. Aí na próxima tinha que pegar, aí a próxima era essa vaga aqui. Aí eles me ligaram, ‘ó, abriu uma vaga, o senhor vai querer?’, eu já tinha pego esse documento que não quis aquela, então tinha que pegar essa. Ou tudo ou nada né? Aí quis ficar com esse vínculo e peguei (CLARISSE, 2015).

As falas revelam a instabilidade vivida pelos professores, resultado da precarização do trabalho docente, da política de descontinuidade dos programas e do não compromisso com a EJA.

No que se refere às disciplinas, os professores foram unânimes quanto ao PROEJA não ter um caráter disciplinar no *projeto Sabores do*



*Saber*. Mesmo tendo cada um deles – em suas respectivas formações – as grandes áreas, estas se articulam fazendo com que não exista um professor de História, um de Gastronomia, um de Matemática e sim professores multidisciplinares, tendo a Gastronomia como foco dos estudos.

Na estrutura inicial da entrevista não havia um questionamento específico sobre o princípio educativo das instituições, esse assunto surgiu espontaneamente na conversa com quatro professores, dois da SME e dois da ETHCI. O princípio educativo, de acordo com os estudos de Manacorda (2013) sobre as obras de Gramsci, refere-se a um programa escolar, um princípio pedagógico, sendo assim, são os princípios que fundamentam e guiam as ações desenvolvidas nas práticas escolares. A seguir, seguem os trechos das falas que se referem ao tema.

Aqui a gente tem, *na escola, o trabalho como princípio educativo*, né? Então esse o da escola, né? *A prefeitura já veio como é essa questão da pesquisa*, só que a gente tentou, vamos dizer, *juntar tudo isso*, né? Então assim, a gente utiliza a *pesquisa como metodologia*, né? Mas utiliza o princípio do trabalho, agente não abandonou isso não, como projeto, né? *A gente utiliza o trabalho como princípio educativo*, né? Então por isso é que a gente também faz essa socialização na quarta-feira, para não ficar assim a equipe da prefeitura fazendo um trabalho e a equipe da escola fazendo outro trabalho [...] (FABER, 2015).

*Na EJA do município de Florianópolis, a gente trabalha com princípio educativo de pesquisa*, o currículo é chamado de currículo pós fato, ou seja, ele não está determinado previamente, então conforme as necessidades vão surgindo a gente vai se.. como eu posso... vai se habilitando, se eu posso usar essa palavra, *às necessidades dos educandos* (MILDRED, 2015).

O que é o interessante da nossa metodologia, da metodologia não, *do princípio de trabalho que é a pesquisa*, que é todo mundo se interessa por uma coisa, então eu não vou dizer para você que tem que estudar aquilo, você vai chegar para mim e dizer o que você gosta, então não existe dentro da

EJA do município de Florianópolis “aquele ali não está interessado em nada”, isso não existe então partindo desse princípio acredito que a educação, o educador, a estrutura da escola, *os princípios educativos que forem adotados vão fazer total diferença* para eles crescerem (MILDRED, 2015).

A gente tenta pensar... a gente *tentou assim, esse ano, pensar junto*, mas tem uma coisa assim que ... que eu acho que *torna um pouco difícil é uma questão de concepção*, sabe? Porque o que a gente acha, né? Tipo assim, se for pensar do trabalho assim... que o trabalho assim é uma forma... é uma parte... *o trabalho é uma forma de educar*, também, né? Só que tem aquela coisa ou ele pode ser uma adaptação, né? Ou uma emancipação, né? [...] E aqui quando fala do PROEJA, que ele fica mais voltada pra essa parte teórica, a gente tem muitas divergências, sabe? Tem muita divergência no sentido que a gente acredita que essa emancipação que os trabalhadores precisam, sabe? E que a forma que a escola... que ele precisa ler, precisa aprender, mas que tipo assim, que ele precisa também trabalhar, daí essa parte da emancipação, sabe? Daí às vezes se apegar muito a isso, tipo de *ficar mais ali nessa parte teórica assim que você está falando.. desmotiva o trabalhador*, sabe? (MONTAG, 2015).

E tipo assim, *não é ruim assim a pesquisa*, só que o problema é que tipo, eu *acho que muitas vezes afasta*, sabe? *Afasta as pessoas delas se sentirem incapazes de conseguir estudar*, aí isso dá uma... sabe? E a gente precisa apostar mais no trabalhador, sabe? Que ele consegue também, mas não.. a gente já viu o modelo que foi antes, que afastou ele, que tirou ele dos bancos da escola, né? [...] (MONTAG, 2015).

[...] Aqui foi tudo muito novo, a ter a *pesquisa como princípio educativo*, né? Então a pesquisa... foi algo que eu pensei assim, acho que isso deveria ter sido pensado antes. Acho que isso deveria ter sido estendido lá no começo, quando

começaram a se trabalhar com supletivos, que eu *achei um jeito interessante de trabalhar*. Pensei assim ó, isso é uma ideia boa, por que que as pessoas não usam? Não fazem isso aí, né? (CLARISSE, 2015).

As falas mostram que os professores da SME e da ETHCI não concordam sobre o princípio educativo que está sendo desenvolvido no PROEJA. Torna-se evidente essa incongruência quando Faber enfatiza que o princípio educativo é o trabalho, enquanto a pesquisa é a metodologia, e já para Mildred, o princípio é sim a pesquisa, ela até inicia o comentário falando da pesquisa como metodologia, mas se corrige e afirma a pesquisa como princípio.

Os professores da ETHCI dizem que houve uma tentativa de juntar os princípios das duas instituições, mas que lidar com diferentes concepções é difícil, sendo necessárias as reuniões semanais para alinhar as equipes. No entanto, os professores da SME não mencionaram em nenhum momento outro princípio que não seja a pesquisa, aparentemente desconsiderando, ou desconhecendo o princípio da ETHCI. Ambos os professores da SME parecem estar de acordo com a pesquisa, Clarisse até se surpreende por poucas instituições adotarem o princípio. Faber não exprimiu uma opinião mais detalhada, porém é perceptível que quis esclarecer que o princípio adotado no *projeto Sabores do Saber* é o trabalho e não a pesquisa. Já Montag pareceu ter dificuldade em expressar o que realmente queria dizer, mas parece que entende a pesquisa como um princípio educativo muito teórico, que, deste modo, pode acabar afastando os alunos, desmotivando-os.

Meu objetivo aqui não é apontar qual é o princípio educativo do *projeto Sabores do Saber*, mas, a partir das falas dos professores, parece que a pesquisa é o princípio predominante no curso. O trabalho pode ser o princípio que fundamenta a escola da CUT como um todo, porém na especificidade do projeto este não parece ganhar notoriedade para todos os professores. Porém, é relevante pontuar, que a pesquisa como princípio deve possibilitar a ampliação dos saberes já adquiridos dos estudantes, sob pena de se reduzir, como escreve Manacorda (2010), a uma pedagogia do indivíduo encerrado em si mesmo, comprometendo toda a possibilidade de desenvolvimento integral.

Outra observação a ser feita, sobre as falas anteriores, é que os professores têm uma posição particular que levam para a sala de aula. Para Gimeno Sacristán (1998) os professores não selecionam as condições para realizar seu trabalho, nem escolhem como desenvolvê-lo,

porém, cabe ao docente “imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 167). Isso quer dizer que os professores têm que “dar conta” de situações que nem sempre são definidas por eles, como no caso do princípio educativo, mas que podem imprimir suas percepções próprias nas práticas do cotidiano.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), mesmo que os professores possam modelar as práticas, essas atividades ocorrem dentro de uma instituição e, por isso, estão inevitavelmente condicionadas pela administração, pelas políticas curriculares, pelos órgãos governamentais, pelas tradições da escola, dentre outros elementos que contextualizam a realidade de um local de trabalho.

Tratando-se de um curso que visa, dentre outros objetivos, a elevação da escolaridade, questionei se os professores já possuíam alguma experiência com Educação de Jovens e Adultos. A devolutiva foi de que somente Clarisse teve essa experiência, enquanto os demais experienciaram a EJA a partir do *projeto Sabores do Saber* PROEJA-FIC. O interessante é que Clarisse logo no início da carreira docente atuou na EJA, porém, na entrevista, ela se refere ao ensino supletivo e não à Educação de Jovens e Adultos, como demonstrado no trecho que segue:

[...] trabalhei em vários colégios de supletivo lá do centro, não sei se tu conhece aqui a ilha... trabalhei no CEPU, que era um colégio supletivo, trabalhei 13 anos. No colégio Alpha trabalhei 12 anos. Aí trabalhei no Cruz e Souza, trabalhei no Energia supletivo (CLARISSE, 2015).

O termo “ensino supletivo” era usado na Lei 5.692/71 e este tinha como objetivos suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não seguiram ou não concluíram em idade própria e, mediante a volta para a escola, proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização (BRASIL, 1971). Após o advento da Lei 9.394/96 o termo corrente passou a ser Educação de Jovens e Adultos, revogando o uso da expressão “ensino supletivo”.

Mudar o termo de ensino para educação fez com que fosse possível a compreensão de diversos processos de formação para jovens e adultos, inclusive a expressão jovens e adultos passa a representar todas

as idades, em todas as épocas da vida, enquanto que a palavra suplência remetia à tentativa de recuperar um tempo perdido (LAFFIN, 2013).

O ainda uso da palavra suplência, na fala de Clarisse – depois de quase 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, revela como algumas terminologias estão enraizadas na cultura popular e mesmo em diversas instituições, assim como as políticas a que esses termos estão ligados. Revela também que as mudanças levam tempo para serem incorporadas até mesmo pelos sujeitos inseridos, como, no caso, o dos professores.

Mesmo não tendo experiência na EJA propriamente dita, Montag e Faber declararam já terem atuado com a educação popular:

Como professora, ambiente escolar sim, já trabalhei na parte de educação popular, com grupo de hipertensos, diabéticos, idosos, grupo de mulheres... então trabalhei com educação com esses grupos, né? Mas assim no ambiente escolar, né? (FABER, 2015).

[...] trabalhava [na educação popular], desde meus dezesseis, dezessete anos, mais ou menos, foi quando eu conheci o movimento sindical ...eu já comecei a trabalhar. Eu ficava mais na parte da formação, assim de trabalhar nas comunidades com os agricultores, né? Então ia levar parte da formação sindical, a questão da organização dos trabalhadores, né? Então era nessa parte assim. Depois comecei a trabalhar também com a Pastoral da Criança e daí trabalhava na formação das coordenadoras... é... as líderes, né? Das comunidades, a gente assim ia fazendo a formação nas comunidades. Aí depois participei de outros movimentos também, tipo assim, movimento de mulheres camponesas, também trabalhava com as mulheres, sempre a parte da formação. Essa é minha experiência assim (MONTAG, 2015).

As falas mostram a que alguns dos professores se aproximaram da educação por lugares diversos do sistema escolar, mas que essas vivências podem contribuir para a prática na Educação de Jovens e Adultos.

Porém, os demais professores, antes inexperientes na EJA, agora já formulam suas percepções sobre essa modalidade da educação básica, exemplificada na fala que segue:

[A EJA é] Muito diferente do regular. O ensino da EJA te requer, enquanto professor, uma entrega muito maior, você precisa ser aberto à docência compartilhada, pensar fora do quadrado, você tem que se inovar, é muito mais, muito, muito, muito mais trabalhoso do que você dar aula no ensino regular, só que tem uma questão que no ensino regular você tem, me parece, que tem um desgaste muito grande porque quem está na EJA está correndo atrás de uma coisa que quer muito, entendeu? Então parece que quem está no ensino regular ainda está deixando... então você se desgasta muito mais, mesmo tendo um trabalho em si muito menor (MILDRED, 2015).

Outro dado que emergiu da entrevista, foi sobre a realização de outras atividades além do trabalho na SME ou na ETHCI. Enquanto os professores da Escola Canto da Ilha trabalham unicamente nesse local, os professores da SME realizam outras diversas atividades. Clarisse faz serviços de pintura, Mildred realiza atuações e animações e Beatty atua – também como professor – na SME do município vizinho de São José, alocado no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE). Atividades estas que precisam ser realizadas para o complemento da renda familiar dos professores.

Aqui foram apresentados, portanto, os professores do *projeto Sabores do Saber* PROEJA-FIC, centrais para este estudo, com suas histórias e experiências de vida e de trabalho e que voltarão ao texto no decorrer dos capítulos que seguem.

## Capítulo II

### TRABALHO E EDUCAÇÃO

Por que ninguém quer falar sobre isso? Desde 1990, já fizemos e vencemos duas guerras atômicas! Será porque estamos nos divertindo tanto em casa que nos esquecemos do mundo? Será porque somos tão ricos e o resto do mundo tão pobre e simplesmente não damos a mínima para sua pobreza? Tenho ouvido rumores; o mundo está passando fome, mas nós estamos bem alimentados. Será verdade que o mundo trabalha duro enquanto nós brincamos? Será por isso que somos tão odiados? Ouvi rumores sobre ódio, também, esporadicamente ao longo dos anos. *Você sabe por quê? Eu não, com certeza que não!* Talvez os livros possam nos tirar um pouco dessas trevas

(BRADBURY, 2009, p. 108, fala de Montag).

#### 2.1 APROFUNDAMENTO TEÓRICO: DA EMPÍRIA À EPISTEME

A primeira impressão ingênua e de senso comum que tive quando conheci o PROEJA foi de estar tomando ciência de uma política de governo que promovia o assistencialismo para um nicho de indivíduos na intenção de aumentar o acesso ao emprego, ou seja, educar para o emprego através da profissionalização. Claro que essa visão existia devido a pouca informação referente às políticas públicas que estão sendo executadas no âmbito da educação.

Durante os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), compreendi que as diretrizes das políticas nem sempre se realizam em sua totalidade na prática, então, minha percepção do

PROEJA podia ser representada pela obra de Horacio Bautista Castro<sup>36</sup>, apresentada abaixo na ilustração 12:

Ilustração 12: Fábrica de Esperanças



Fonte: Horacio Bautista Castro, 2003

---

<sup>36</sup> Horacio Bautista Castro é desenhista argentino, grande parte de suas obras está exposta no Museu Ralli com sedes em Israel, Uruguai, Chile e Espanha. O artista também é encontrado todo domingo expondo seus desenhos feitos em nanquim na Praça Serrano no bairro Palermo em Buenos Aires, Argentina. Seu trabalho apresenta uma forte crítica ao sistema capitalista, ironias às crises econômicas do país e se inspira em famosos tangos portenhos. Para conhecer mais: <https://flic.kr/ps/2ypZFw>. Digitalização da obra original, número de registro 786228.



O desenho pode ser interpretado como a gana do capitalismo por corpos e mentes desocupados, porém não necessariamente despreparados, para assim enchê-los da esperança por vidas dignas por meio do labor. Como analisado no capítulo 1, algumas intenções da política do PROEJA ainda são fundadas na formação de profissionais para o mercado de trabalho, então o programa combinaria com a ilustração acima: profissionalizar jovens e adultos desocupados para o mercado de trabalho.

Depois de uma aproximação aos sujeitos que pesquisam, estudam e trabalham no programa, percebi o esforço para que o PROEJA não fosse visto como um programa assistencial, nem como um programa destinado a pessoas com defasagens no processo educacional ou para apenas o rápido acesso ao emprego. A pretensão é de dar coerência em relação aos saberes da formação geral e da habilitação profissional técnica, valorizando e aprofundando os saberes adquiridos nas experiências do cotidiano e de trabalho de jovens e adultos, possibilitando-lhes assim, o prosseguimento de seus estudos (LAFFIN; SIQUEIRA JUNIOR, 2011).

Estudar as questões que envolvem o PROEJA, durante as aulas no PPGÉ e as discussões no grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA) no qual participava, me remeteu a uma frase intensa escrita por Harvey (2013) e que aqui trago brevemente modificada: poucos alunos acabam as disciplinas sem ter suas concepções destroçadas pelo poder puro e simples de textos relacionados de maneira tão incisiva às condições que nos cercam.

Eu, provinda do ensino tecnológico e da área da Gestão, tive todas as concepções destroçadas. Reerguidas sob novas perspectivas, as concepções das condições que nos cercam puderam ser reinterpretadas e os autores que fundamentaram esse novo conhecimento são os que trago para esta pesquisa.

No contexto do PROEJA estão imbricadas a profissionalização do trabalhador, a escolarização do sujeito e as diretrizes que o Estado elabora para que seja mantida uma determinada ordem, como explicam Montañó e Duriguetto (2011, p. 36) “a burguesia, ao ter o controle dos meios de produção e ao ter controle sobre o trabalho no processo de produção, passa a constituir a classe dominante, estendendo seu poder ao Estado, que passa a expressar os seus interesses, em normas e leis”.

Sob a provocação do desenho de Castro (2003), este capítulo visa o aprofundamento das teorias relativas ao trabalho e à educação.

## 2.2 O TRABALHO HUMANO

No espectro das ciências naturais trabalho é força produto vetorial deslocamento; expressado matematicamente pela fórmula  $W = F \cdot d$ . Isso significa que o trabalho ocorre quando uma força é aplicada em um objeto e este, por sua vez, sofre deslocamento.

O termo “trabalho” é usado de diversas formas, desde dispêndio de energia, passando por atividade física, ou uma atividade difícil, trabalhosa, até trabalho como sinônimo de emprego, fazendo com que o termo se torne confuso e perca a clareza (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). A palavra “trabalho” possui conceitos e usos tão difusos que o fundamento da palavra fica obscurecida no emaranhado dos sinônimos empregados no cotidiano.

A concepção de trabalho burguesa está reduzindo o termo a uma coisa, um objeto, uma mercadoria, interiorizando a percepção de que trabalho é igual à ocupação, emprego, função, tarefa dentro de um mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2012a). Essa concepção histórica se contrapõe e enfraquece a concepção ontológica<sup>37</sup> do trabalho como relação social.

Marx analisa em seus estudos essa forma antinômica do trabalho e explicita que este é apresentado de duas maneiras: positivamente, existência do trabalho como atividade e possibilidade universal de riqueza; negativamente como miséria absoluta, ou seja, concepções que constituem um par antagônico (MANACORDA, 2010).

Assim, para uma melhor compreensão, é necessário destacar as duas dimensões da categoria trabalho: a ontológica e a histórica, que precisam ser apreendidas para a leitura do capítulo de análise das falas dos professores do PROEJA-FIC. É com base nesses fundamentos que as compreensões que estes têm sobre trabalho foram destacadas.

### 2.2.1 Trabalho na dimensão ontológica

Início a apresentação, dessa dimensão da categoria trabalho, com o apoio teórico dos estudos de Marx<sup>38</sup>, o pensador que teve esta

---

<sup>37</sup> Para Lukács (1979) a ontologia é entendida como enunciados diretos sobre um certo tipo de ser, a forma do ser enquanto ser no concreto da socialidade. Segundo Hebeche (2008, p. 12), ontologia é, resumidamente, a pergunta pelo ente (onto significa ente; logia significa estudo ou investigação, em grego), “ao tratar do ente direciona-se para aquilo que é essencial”.

<sup>38</sup> Entendo o marxismo de acordo com o ponto de vista de Sánchez Vázquez (2011, p. 59): “como uma filosofia de ação transformadora e revolucionária, na qual a atividade em sua forma abstrata, idealista, foi invertida para pôr de pé a

categoria como uma das centrais de seus estudos. Marx (2013, p. 79) escreveu no prefácio da primeira edição de *O Capital* que “Perseu necessitava de um elmo de névoa para perseguir os monstros. Nós puxamos o elmo de névoa sobre nossos olhos e ouvidos para poder negar a existência dos monstros”, e o propósito dessa apropriação teórica é tentar remover, mesmo que parcialmente, a névoa sobre os olhos para que a realidade concreta possa ser analisada; para que a realidade do professor do PROEJA-FIC seja compreendida em sua totalidade, em sua circunstância histórica.

Para Marx (2013) o trabalho enquanto ontologia difere de outras atividades dos seres vivos<sup>39</sup>, pois é idealizado antes na mente do homem, assim, para fazer-se entender, o autor faz uma analogia das abelhas com arquitetos escrevendo que “(...) uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera” (MARX, 2013, p. 255-256).

Esta idealização elaborada anteriormente na mente do homem, referente ao trabalho, é que o Lukács chama de ser social: “com o ato da posição teleológica<sup>40</sup> do trabalho, temos em si o ser social” (LUKÁCS,

atividade prática, real, objetiva do homem como ser concreto e real, isto é, como ser histórico-social”.

<sup>39</sup> Os animais são comandados por seus instintos e cada animal está inserido em uma espécie natural, portanto, seus movimentos são os movimentos da espécie, porém o ser humano, mesmo pertencente à natureza, possui uma relativa autonomia no que faz e, fazendo escolhas, toma iniciativas e assume riscos, tomando sua espécie de um modo todo particular (KONDER, 1992). O autor ainda aponta que aquilo que é tido como liberdade na atividade do animal, é de fato apenas espontaneidade, a liberdade aparece na atividade humana, pois passa por decisões livremente tomadas. Sobre a atividade animal, Marx (2010) escreve que o animal também produz, constrói para si e suas crias ninhos e habitações, no entanto, isso significa que o animal produz unilateralmente, atendendo suas necessidades imediatas, enquanto o homem produz universalmente e isso quer dizer que mesmo livre das carências físicas, o homem produz na sua liberdade e na sua relação com ela.

<sup>40</sup> A atividade teleológica é fundamental para a compreensão do ser social, do ser que se distingue dos animais, por isso trago a definição elaborada por Konder (1992, p. 106): “a atividade de acordo com uma meta é a atividade teleológica, aquela que passa por uma antecipação do resultado visado na consciência do sujeito que pretende alcançá-lo. Sem essa experiência que lhe

1979, p. 17), isto é, a busca das reais determinações peculiares do ser humano em sociedade, pois, diferente da natureza, o ser social passou a desenvolver atividades orientadas por finalidades racionalmente estabelecidas para sua reprodução (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). O trabalho torna-se criador, ao passo que supõe a dinâmica indissolúvel entre uma consciência que projeta algo, e de mãos que realizam o projeto em matéria, manifesta-se a unidade entre consciência e corpo (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Para a existência e reprodução do homem o trabalho é fundamental, pois os elementos da natureza têm de ser convertidos em artefatos de utilidade social (HARVEY, 2011). Deve ser considerado que, como afirma Lukács (1981), a essência do trabalho está no fato de que ele nasce em meio à luta pela existência humana, usando seu cérebro, seus músculos, seu corpo, o homem existe. Assim, pela perspectiva dialética e histórica, o trabalho se configura como uma relação entre homem e natureza e esta relação sofre constantes alterações de acordo com o processo histórico da humanidade.

Frigotto (2012a) escreve que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, não se reduzindo a atividades de produção material (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, etc (mundo da liberdade).

É possível agora fazer um paralelo com a definição de trabalho das ciências naturais: uma interação entre sujeito e objeto promovendo um resultado que altera tanto o sujeito quanto o objeto, pois, para Marx (2013, p. 255) “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. Gadotti (2012) corrobora quando escreve que a humanização da natureza faz-se pela naturalização do homem, ou seja, ao modificar o mundo, o sujeito modifica a si mesmo e, fundamentalmente, faz sua própria história (KONDER, 1992).

Ainda, segundo Marx (2013) todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico e, por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho em uma forma específica, determinada na realização de um fim. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um caráter intermediário: é

---

permite prefigurar o seu telos (o ponto aonde quer chegar), o sujeito humano não seria sujeito, ficaria sujeitado a uma força superior à sua e permaneceria tão completamente preso a uma dinâmica objetiva como uma folha seca levada por um rio caudaloso”.

uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (matéria-prima, objeto do trabalho, etc) como orgânica (LUKÁCS, 1981). Sánchez Vázquez (2011) também considera que o homem somente existe pela relação prática com a natureza, de modo ativo e produtivo, tendo como resultado desta, a natureza humanizada, se produzindo, se formando ou transformando a si mesmo.

“O trabalho é assim uma atividade teleológica (orientada conscientemente por finalidades e condições racionalmente compreendidas), de transformação da natureza (onde o homem se relaciona com a natureza), para, dados seus limites, transformá-la” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 79-80). É graças ao trabalho, escreve Sánchez Vázquez (2011), que é vencida a resistência das matérias e forças naturais e o homem cria um mundo de objetos úteis para satisfazer suas necessidades.

Manacorda (2010) elabora uma definição sobre trabalho, que aqui trago na íntegra, e que destaca os estudos realizados por Marx sintetizado-os em uma concepção em

[...] que a atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual, agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à casualidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se onilateralmente<sup>41</sup> (MANACORDA, 2010, p. 69-70).

Então, a essência do termo “trabalho” emerge da mediação intencional entre sujeito – natureza – sujeito, em um processo histórico de relação que produz a vivência humana. No entanto, diferente do trabalho no sentido ontológico, “o mundo social em que vivemos nos

---

<sup>41</sup> “A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade (obviamente, muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa” (MANACORDA, 2010, p. 84). O autor aborda sobre como a divisão do trabalho constrói pessoas unilaterais, ou melhor, como desconstrói seres onilaterais, ou seja, a onilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas, de consumo e prazeres.

converte a todos em fragmentos de pessoas com vínculos, habilidades e capacidades particulares, integrados às estruturas dinâmicas e potentes a que damos o nome de ‘modo de produção’” (HARVEY, 2013, p. 309-310, grifo do autor). E é sobre o atual modo de produção que discorro a seguir.

### 2.2.2 Trabalho no modo de produção capitalista

Apresento agora a dimensão histórica do trabalho, que poderia ter foco em outro modo de produção, como, por exemplo, no feudalismo. Porém a atenção está no atual modo em que vivemos: o capitalismo. Manacorda (2010, p. 62, grifo do autor) escreve que “trabalho, é, em Marx, termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina **economia política** (...)”, isso quer dizer, que em diferentes momentos históricos, o trabalho possui diferentes teorias ou concepções que são expressas na sociedade da época. Apresentarei a seguir como as concepções de trabalho são expressas na sociedade capitalista.

Para Harvey (2011) o capital não é uma coisa, palpável, e sim um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro. Em Marx (2013) a forma dinheiro – mercadoria – dinheiro, a conversão de dinheiro em mercadoria e a reconversão de mercadoria em dinheiro, é o processo de tornar dinheiro em capital. Dessa forma, a circulação simples de mercadorias começa com a venda e se encerra com a compra, enquanto que a circulação do dinheiro como capital começa com a compra e termina com a venda, assim o capitalista compra mercadorias de A e revende pra B ao passo que o consumidor simples que possui mercadorias, vende mercadoria para B e compra mercadoria de A (MARX, 2013).

É possível perceber a distinção entre um processo simples de troca de mercadorias e um processo capitalista. Porém, o capitalista engloba outros fatores além de liberar “o dinheiro apenas com a ardilosa intenção de recapturá-lo” (MARX, 2013, p. 225), o capitalista também é aquele que detém os meios de produção da época.

De todo modo, a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias de um lado e de outro simples possuidores de força de trabalho própria, esta é uma relação social de um determinado período histórico, resultado de um desenvolvimento histórico da produção social que é diferente das formas anteriores (MARX, 2013). Este, que vivemos atualmente, é o modo de produção capitalista (MPC).

Nesse modo específico de produção para gerar e desenvolver riqueza, o capitalista, aquele que possui os meios de produção e não a força produtora, precisa do trabalhador, dono de força de trabalho, ao mesmo tempo em que o trabalhador, despossuído dos meios produtivos, necessita vender sua força de trabalho (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Esta é uma relação inerente ao MPC, ou seja, apenas com a superação desse modo de produção é que a relação entre capitalista e trabalhador também será superada, modificada em uma diferente forma social de produção.

Marx (2013) aponta que no MPC aquele que possuía dinheiro agora se apresenta como capitalista, e o possuidor da força de trabalho como seu trabalhador, “o primeiro, com um ar de importância, confiante e ávido por negócios; o segundo, tímido e hesitante, como alguém que trouxe a própria pele ao mercado e, agora, não tem mais nada a esperar além da... despela” (MARX, 2013, p. 251).

Neste contexto histórico o trabalho se realiza sob o comando do capital, ocorrendo uma subsunção do trabalho, ou seja, o trabalho é tomado pelo capital, assim, ao vender sua força de trabalho ao capitalista o trabalhador está sujeito a uma relação de emprego, uma relação salarial (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011), o trabalho assalariado e o capital, então, se baseiam na separação forçada entre o trabalhador e o controle dos meios de produção (HARVEY, 2013).

E, sendo uma necessidade humana, o processo de trabalho que escapa ao domínio do homem acaba por alienar o próprio homem (GADOTTI, 2012), dessa forma vender sua força de trabalho torna o homem alienado, apartado dos meios da produção. O trabalho que, ontologicamente, determina o ser social e a liberdade, na sociedade do MPC promove a exploração e alienação do trabalhador, acarretando, portanto na desumanização do sujeito (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

No MPC, para Marx e Engels (2010), o trabalhador tornou-se um apêndice da máquina, que só requer dele a operação mais simples, a atividade mais monótona e mais fácil de aprender. Neste processo de sofisticada exploração, que é o capitalismo, o trabalho tornou-se opressão, subjugando o trabalhador (LAFFIN, 2012), por isso é compreensível que hoje o trabalho tenha a conotação de castigo, de um adjetivo ruim, de uma atividade custosa – e neste contexto não o é? Para Nosella (2012) dentro de sistemas socioeconômicos onde a produção é fundamentalmente de consumo, em que a afirmação de que os homens são desiguais por natureza é tida como racional, o trabalho humano só poderia ser concebido como estigma fatal, como castigo.

Por esse desenvolvimento histórico, o processo do trabalho na segunda década do século XXI está muito aquém do trabalho em sentido ontológico, do conceito defendido por Lukács (1979, p. 87) “o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo”.

Parecem duas concepções muito distintas para uma mesma terminologia e, compreender essa contradição da atividade humana, é central para aqueles que se fundamentam no pensamento de Marx.

Essa contradição terminológica tem raiz no modo como o trabalho foi sendo desenvolvido na sociedade capitalista, distanciando-se do conceito ontológico, gerando uma interpretação deturpada, porém corrente. Para Frigotto (2012a) o conceito ideológico de trabalho foi sendo construído dentro de uma perspectiva moralizante e utilitarista, fazendo com que as relações de trabalho no modo capitalista de produção sejam interiorizadas como relações naturais, desejáveis e necessárias. Minayo Gomez (2012) escreve que as consequências que derivam da organização capitalista do trabalho para o trabalhador são: disciplina, desqualificação, monotonia, competição, etc. Assim, o termo relativo a trabalho, com o surgimento do MPC, foi se tornando difuso e vai ocorrendo o que Marx (2013, p. 187) define como “personificação das coisas e coisificação das pessoas”, e isso significa que os sujeitos passam a ser coisas que não se reconhecem pelo que fazem, afastando-se da constituição de seres humanizados pelo trabalho.

No entanto, o trabalhador não é um ser passivo diante dos acontecimentos históricos, é sim um sujeito ativo que faz parte desta história e tem sua atuação na sociedade capitalista. E este é um processo também histórico, “a importantíssima transformação desse ser em si num ser para si” (LUKÁCS, 1979, p. 17), ou seja, passar de um sujeito meramente natural para um sujeito ciente de si próprio.

Para Harvey (2013) o trabalhador é um ser político capaz de argumentação ética e, portanto, dotado de capacidade para transformar as relações sociais e instituições que estão no cerne da sociedade, em outras palavras, os trabalhadores ocupam uma posição que lhes permite reivindicar direitos<sup>42</sup> compatíveis com dignidade, necessidade e de contribuição para o bem comum.

---

<sup>42</sup> Marx não se afetava por discussões de direitos, vendo-as como tentativas de impor um dado conjunto de direitos – definidos pela burguesia – como um padrão universal devendo ser aspirado por todos, porém, se os operários do mundo devem se unir – como sugere o Manifesto Comunista – não deveriam



Como seres políticos, os sujeitos trabalhadores constituíram-se como classe. Classe não é uma estrutura, nem mesmo uma categoria, mas é algo que ocorre efetivamente nas relações humanas (THOMPSON, 2004). Para Thompson (2004) classe é um fenômeno histórico que unifica vários acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na experiência como na consciência. Então, a consciência do trabalhador para si mobiliza a unificação de sujeitos supostamente diferentes uns dos outros.

Na especificidade da classe operária ou trabalhadora, para Hobsbawm (2000), é difícil contestar e impedir a consciência de classe, já que ela surge de modo natural e lógico da condição proletária, é o reconhecimento de que os trabalhadores como tais precisam de organização coletiva para defender e melhorar suas condições de trabalho.

Noronha (2004, grifo da autora) entende que classe trabalhadora é um conjunto heterogêneo de sujeitos que se inter-relacionam em seu “fazer-se”, por meio de uma prática permeada por conflitos e acordos. O termo destacado por Noronha, “fazer-se”, é referente à obra de Thompson (2004) onde o autor dedica o prefácio de seu estudo sobre a formação da classe operária, enfatizando que esta é um processo ativo, que se deve tanto pela ação humana quanto aos condicionamentos. “A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 2004, p. 9).

Como o “fazer-se” da classe trabalhadora é um fenômeno histórico, um processo de constituição, as classes de fato nunca estão prontas no sentido de acabadas, nem adquirem feição definitiva, elas continuam a mudar (HOBSBAWM, 2000). Esta situação de não finitude ocorre também pelo processo das lutas de classes. Opressor e oprimido, em constante oposição, vivem uma guerra ininterrupta, ora disfarçada, ora evidente, e essa é a história de toda a sociedade até hoje existente (MARX; ENGELS, 2010).

Assim, com a subsumção do trabalho ao capital, a divisão dos homens em classes fez parte do processo histórico do MPC. Uns detentores dos meios de produção e outros possuidores da força de trabalho. Para Marx e Engels (2010) ao mesmo tempo em que a burguesia, ou capitalistas, se desenvolvem, desenvolvem também o

---

fazê-lo em torno de alguma concepção de seus direitos? Dar sentido aos direitos fundamentais parece indispensável por motivos de política prática (HARVEY, 2013).

proletariado, a classe dos trabalhadores que só pode viver se encontrar trabalho, e só encontra trabalho à medida que este aumenta o capital.

Desse modo, o mundo do trabalho que consiste na concepção ontológica de trabalho, que promove a liberdade, a autonomia, a própria constituição como seres humanos<sup>43</sup>, dá lugar ao mercado de trabalho, em que os trabalhadores são obrigados a vender-se diariamente representando uma mercadoria, um artigo comerciável, sujeito, portanto, às vicissitudes da concorrência e às flutuações do mercado (MARX; ENGELS, 2010).

Manacorda (2010, p. 71), então, questiona: “como pode o trabalho libertar o homem, se é causa da sua servidão?”. A reflexão sobre esse questionamento, sobre a contradição posta atualmente sobre a atividade humana do trabalho, é que gerou o problema desta pesquisa, o qual abordarei preliminarmente a seguir.

### 2.2.3 Aproximações da percepção dos professores do PROEJA-FIC sobre a categoria trabalho

Quando da identificação das categorias de análise deste estudo, a que parece mais óbvia é a do trabalho. Assim, uma das questões da entrevista foi pensada para que os professores elaborassem livremente uma definição para este termo.

Todos os professores foram convidados a pensar sobre a pergunta: como compreende o que é trabalho? A seguir, no quadro 10, trago as respostas integrais de modo a iniciar uma aproximação às concepções desses sujeitos.

Quadro 10: pergunta 25, como compreende o que é trabalho?

<b>CATEGORIA: TRABALHO</b>	<b>Pergunta 25: Como compreende o que é trabalho?</b>
<b>Beatty</b>	O trabalho é algo... é uma... circunstância na qual a gente vai poder aprimorar dons e talentos que a gente tem e... fazendo uso deles para uma causa justa, né?
<b>Mildred</b>	Trabalho para mim é toda a ação humana, isso é

<sup>43</sup> Sobre a questão de “ser um humano”, Marx (2010, p. 83) chega “ao resultado de que o homem (trabalhador) só se sente [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal”. Isso implica em uma desumanização do ser humano, este passa a não se perceber como sujeito de mudanças.

	trabalho. Que é bem diferente, talvez, de emprego, né? Trabalho é tudo o que você faz.. é.. aí a gente pode entrar em várias outras questões, como alienação do trabalho, essas coisas assim, né? Mas eu prefiro parar por aí.
<b>Faber</b>	Trabalho? Tem várias dimensões, né? Então a dimensão que mais... a dimensão ontológica, que seria essa questão da natureza, o homem e a natureza e a relação na produção através do trabalho, né? E a questão histórica que envolve todas as relações de trabalho que envolve a organização do trabalho, né? Então acho que tem essas duas dimensões assim que são importantes.
<b>Granger</b>	Bom, eu acho que trabalho é tudo que o homem... tudo que o homem faz e modifica a natureza, né? Trabalho mais no sentido ontológico, né? E aí como educadora... de jovens e adultos, acreditando que eles são trabalhadores, eu acho que é um papel meu assim, tentar fazer eles entenderem que eles, os trabalhadores, são os produtores de tudo, né? E nós, homens trabalhadores, mulheres, somos os que fazemos tudo, né? A gente produz e reproduz nossa existência, né? Tudo, essa mesa, essa cadeira, tudo, ou seja, a riqueza ela é feita pelos trabalhadores, né? Eu enxergo trabalho assim.
<b>Montag</b>	Trabalho? É como eu falei assim, ele é uma questão de sobrevivência assim. Ao mesmo tempo que ele faz parte da nossa sobrevivência, ele ajuda nossa emancipação. É incrível assim, sabe? Se a gente consegue perceber o trabalho como eu vou crescer nesse processo, então eu acho que a gente consegue ampliar, sabe? Mas a partir do momento que eu não gosto daquilo que eu faço, vou me tornar uma pessoa alienada, vou estar desanimada e não vou.... não tem assim. Mas eu vejo assim, que para mim... passei por vários momentos assim do processo e... do trabalho, até pensar assim “puxa vida, estou fazendo coisa que eu não gosto, estou sendo explorada, não é isso que eu quero”, mas ao mesmo tempo eu precisava disso porque eu tinha que sobreviver, né? Então eu acho

	assim, que quando se fala do trabalho é uma questão de subsistência, né?
<b>Clarisse</b>	[...] Eu entendo assim, como trabalho... vou te dizer... emprego e trabalho, né? Tem essa situação que o pessoal diferencia, às vezes eu escuto lá, Mário Sergio Cortella falando de emprego e trabalho, gosto de escutar, fico escutando as palestras dele lá, né?

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

As respostas mostram que a maioria dos professores possui um pensamento elaborado sobre trabalho, ou seja, quando indagados diretamente sobre o que é trabalho, a maioria deles tem um posicionamento a declarar.

Os professores da SME parecem não ter tanta familiaridade teórica com a categoria, não se sentiram à vontade para se expressar sobre. Mesmo Mildred, que começou uma opinião mais aprofundada, não quis dar continuidade à sua resposta, interrompendo deliberadamente a questão. Beatty ensaiou uma resposta, mas a questão do trabalho ficou na perspectiva de dons e talentos que uma pessoa possui e Clarisse expressou que existe uma distinção entre trabalho e emprego, porém não desenvolveu uma opinião particular.

Os professores da ETHCI desenvolveram mais suas respostas, dando a entender que este é um assunto mais recorrente em suas rotinas. Faber explicitou o trabalho com suas dimensões ontológica e histórica, enquanto Granger abordou apenas a dimensão ontológica, porém de forma detalhada, inclusive apontando seu papel como professor. Montag, mesmo tentando aprofundar sua reflexão, formulou, aparentemente de modo não intencional, uma resposta na perspectiva da dimensão histórica do trabalho, porém fica apenas em aproximações e não no domínio teórico na questão da alienação. O professor traz a alienação como não gostar daquilo que se faz, mas, como teorizado anteriormente, a alienação é o processo em que os homens e os produtos de seu trabalho estão separados.

Essa aproximação prévia teve por intenção, além de provocar uma reflexão nos professores, identificar alguns pontos de uma compreensão inicial que serviu de apoio para uma análise que contempla também as formulações próprias dos sujeitos entrevistados. Demais categorias, que irão culminar nas compreensões de trabalho analisadas, serão apresentadas na sequência desse estudo.

Como visto no quadro 10, as formulações que os professores desenvolvem no pensamento sobre trabalho, também têm como base os embates e lutas travadas na sociedade capitalista, isso quer dizer que as compreensões são influenciadas e até determinadas pelo modo de produção da época. Sendo assim, “o embate de concepções de trabalho, a educação que interessa à classe trabalhadora não apenas continua, mas se dá num terreno mais opaco e adverso” (FRIGOTTO, 2012b, p. 13), por isso, para continuar no movimento de compreensão da problemática, julgo importante apresentar como a educação está sendo desenvolvida, tanto para a classe trabalhadora, quanto pela classe trabalhadora, pois esse é o contexto em que os professores do PROEJA vivem e se constituem como sujeitos históricos.

### 2.3 A EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O verdadeiro motivo, escondido por baixo, podia ser que não queriam as pessoas sentadas daquele jeito, sem fazer nada, balançando nas cadeiras, conversando; esse era o *tipo* errado de vida social. As pessoas conversavam demais. E tinham tempo para pensar. Por isso, acabaram com os alpendres. E com os jardins, também. ( ... ) Vamos fazer as pessoas se levantarem e correrem

(BRADBURY, 2009, p. 96, fala de Clarisse).

Como detentora dos meios produtivos, a burguesia<sup>44</sup> conseguiu se desenvolver e se estabelecer como classe dominante na sociedade moderna. Essa dominância acontece, pois, para Marx e Engels (2010), cada etapa do desenvolvimento da burguesia é acompanhada por um

---

<sup>44</sup> Atualmente a burguesia (a classe burguesa, ou capitalista) deve ser compreendida de forma mais ampla, englobando: os proprietários de terras (capital fundiário), dos meios de produção (capital industrial), dos meios de consumo (capital comercial) e das instituições de intermediação financeira (capital bancário) (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

progresso político que a corresponde. Ou seja, a burguesia está imbricada com os processos políticos da época e assim consegue determinar as ações que deseja implementar na sociedade, Marx e Engels (2010) são firmes quando denunciam que o governo do Estado moderno é tão somente um comitê para gerir os negócios de toda a burguesia.

De acordo com Kuenzer (1988), se a divisão do trabalho (social e técnica) é condição para a constituição do MPC, na medida em que é rompida a unidade entre teoria e prática, os homens são preparados diferentemente para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir, então, como um processo natural a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural.

Essa dualidade fica evidenciada na escola quando, ao assumir como seu conteúdo a pauta ditada pela desigualdade social e regulamentada pela lei, passa a ser um eficiente mecanismo na legitimação das desigualdades estruturalmente produzidas na sociedade (NORONHA, 2004). E um exemplo de tentativa de superação dessas desigualdades por meio da educação é o PROEJA, mesmo que, como mostrado no capítulo 1, a intenção da política não necessariamente seja sempre desenvolvida na prática das escolas.

A história da educação para o povo gira em torno do binômio: permitir sua instrução e reprimir sua educação-formação, de um lado a burguesia defende que todos saibam ler, escrever e contar – democratizar a instrução elementar; de outro lado, não permitir que os trabalhadores<sup>45</sup> sejam esclarecidos, controlando sua formação, mantê-los na ignorância a fim de serem guiados pelos capitalistas esclarecidos – controlar, reprimir o saber, e também a educação e organização da classe trabalhadora (ARROYO, 2012).

---

<sup>45</sup> Nos dias de hoje, a classe trabalhadora é formada por trabalhadores do chão de fábrica, de setores administrativos e de serviços no setor industrial, servidores públicos, autônomos, balconistas de comércio, funcionários de organizações civis, podem ter contratos temporários ou estáveis, ganhar salário fixo ou comissão, com direitos trabalhistas ou não, podem representar o setor mais empobrecido da população, grupos de consumo médio, ou ter um elevado padrão de vida, podem possuir força de trabalho desqualificada ou altamente qualificada, resumindo: o que determina que o sujeito pertença à classe trabalhadora é precisar vender sua força de trabalho para sobreviver (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Embora pareça importante, a educação dos trabalhadores não pode ser aquela que permita o pensamento livre, o capital requer certos tipos de aptidões, mas tem horror a toda aptidão que o trabalhador possa monopolizar (HARVEY, 2013), isso quer dizer que aos trabalhadores é pensada um modo de educação determinada pelo modo de produção vigente.

No MPC quem determina a finalidade do trabalho é o capital, assim “o tempo de trabalho, o local, o ritmo, o horário e o controle são definidos pelo capital, personificado no patrão; é preciso produzir o trabalhador para o capital (disciplinamento da força de trabalho). E um dos locais legítimos para esse disciplinamento<sup>46</sup> é a escola” (NORONHA, 2004, p. 51). A escola, por isso, foi se desenvolvendo em sintonia com o modo de produção.

No início do século XX, Fayol<sup>47</sup> (1994) acreditava que era necessário promover a divisão do trabalho, ou seja, fazer o trabalhador desenvolver atividades fracionadas e deixar de ter o conhecimento de todo o processo produtivo<sup>48</sup>. Essa divisão do trabalho tem por objetivo produzir mais e melhor, com o mesmo esforço (FAYOL, 1994). Por conseguinte, esse modelo de divisão foi transposto para a escola, que se distanciou ainda mais de uma formação integral dos sujeitos para oferecer conteúdos fragmentados em disciplinas, preparando a mão de obra para o mercado de trabalho: sujeitos fragmentados.

---

<sup>46</sup> Noronha usa aqui o termo “disciplinamento” no sentido de coerção, de adaptar os sujeitos ao ambiente existente, diferente do sentido gramsciano, que toma a palavra disciplina numa compreensão positiva. Nosella (2004) explica que Gramsci articula a disciplina externa impositiva, com a autodisciplina e exercícios de autonomia, educando para superar o ambiente existente.

<sup>47</sup> Henri Fayol é um dos teóricos clássicos da Ciência da Administração. Foi o fundador da Teoria Clássica da Administração fornecendo um método científico à área que, até então, era apenas empírica. Sua mais importante obra é Administração Industrial e Geral, publicada a primeira vez em 1916. Seus estudos convergem para a estrutura das organizações e a busca pela máxima eficiência dos processos (MORETTO NETO; SCHMITT, 2011). Os conceitos da Administração foram muito influentes na administração pública mundial, aqui no Brasil começou a se tornar evidente nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso e suas políticas públicas instituídas.

<sup>48</sup> Hoje ainda há essa ordem-processo mas sob o discurso da flexibilidade, que será discutido adiante.

Marx (2013) usa a expressão “trabalhadores parciais” quando escreve que a divisão do trabalho supõe a autoridade incondicional do capitalista sobre homens que constituem as engrenagens de um mecanismo total que a ele pertence. Essa parcialidade é a negação à totalidade do sujeito, da integralidade do trabalho. Com as mudanças nos processos produtivos “o trabalho exige do homem cada vez menos habilidades das mãos e cada vez mais a livre disponibilidade do corpo” (NOSELLA, 2012, p. 45).

Harvey (2011) adverte, porém, que na luta de classes não é apenas o trabalhador que luta contra a exploração do capital, é também o capitalista que luta bravamente para tornar o trabalho servil, para tornar o trabalhador subserviente. Para produzir o capital, as relações sociais são moldadas de forma colaborativa e cooperativa, às vezes isso é alcançado pela força bruta, pela coação, mas mais usualmente é alcançado pelas formas de organização social que implicam confiança, lealdade e formas sutis de dependência, e isso ocorre nas relações sociais no chão de fábrica, nos campos, nos escritórios, instituições, agindo nas redes de transporte, na comunicação e, claro, na educação (HARVEY, 2011).

Nas proposições de Fayol (1994) era preciso doutrinar os trabalhadores a alguns princípios para o bom funcionamento das empresas: divisão do trabalho, autoridade, responsabilidade, disciplina, subordinação do interesse particular ao interesse geral, hierarquia, ordem, iniciativa, entre outros. “É necessário, pois, esforçar-se para inculcar as noções administrativas em todas as classes sociais. A escola desempenhará, evidentemente, papel considerável nesse ensino” (FAYOL, 1994, p. 39). A escola então deveria ser modernizada para ajudar no desenvolvimento de um novo homem, cada vez mais adaptado à indústria em ampla expansão da época.

Nesses momentos, para Noronha (2004), é interessante observar que há convergência entre os interesses das classes que até então pareciam ser antagônicos, como a luta pela educação, porém, essa luta secular da classe trabalhadora pela escola não busca, necessariamente, o conhecimento historicamente acumulado pela burguesia, a luta implica na crítica radical ao saber dominante e uma articulação do conhecimento histórico (que é uma produção de toda a sociedade, não exclusividade da burguesia) aos interesses da classe trabalhadora, trata-se então, de uma nova forma de produção do conhecimento (FRIGOTTO, 2012a).

Porém, o proletariado não conquista a consciência de classe apenas operando sobre si, mas conquista-a “fazendo política”, o que significa que o trabalhador em geral não chega espontaneamente à



consciência política, sendo fundamental, portanto, a educação, sobretudo a educação política (GADOTTI, 2012, grifo do autor). Como escreve Sánchez Vázquez (2011), é impossível à consciência comum, abandonada a si mesma, superar sua concepção espontânea e irreflexiva da prática e elevar-se a outra concepção. Para essa mudança de concepção é preciso estímulo, impulso externo e a educação pode ser um dos meios.

Porém, Arroyo (2012) entende que a garantia do direito à educação não passou de uma proposta repetida por educadores e exigida pelo povo, enquanto a burguesia parece acreditar que é mais difícil explorar um trabalhador que sabe ler do que um analfabeto. Assim, continua o autor, frente a uma visão depreciativa para com os trabalhadores, encontramos uma história de pressão por parte do povo, dos educadores, pelo direito não apenas a ser instruído, mas a ser esclarecido, ser reconhecida sua capacidade de pensar, decidir sua sorte, ser sujeito de saber e de cultura, a luta maior pelo direito à educação entendida em sentido amplo.

A seguir, historicizo como vem se desenvolvendo o processo da educação dos trabalhadores e a constante luta da burguesia pela excelência do capitalismo e a luta dos trabalhadores por condições dignas de sobreviver nesse sistema e, quem sabe, refletir circunstâncias para superá-lo.

### 2.3.1. Educação para o trabalhador

O zíper substituiu o botão e o homem não tem muito tempo para pensar ao se vestir de manhã; uma hora filosófica e, por isso, melancólica

(BRADBURY, 2009, p. 85, fala de Capitão Beatty).

O século XX abriu suas portas a um dos períodos mais marcantes da história da sociedade, apresentando um alto desenvolvimento tecnológico que impactou no aumento significativo da capacidade produtiva da indústria, “marcas dessa revolução são a máquina elétrica e o motor a explosão, o uso de aço e materiais sintéticos, o petróleo e a energia elétrica” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 157).

A máquina sempre foi o sonho de libertação do homem, fazer com que o ser humano poupasse suas mãos, livrá-las dos calos grossos e duros para levemente segurar o pincel da pintura ou o lápis do desenho e da poesia, ou ainda soltá-las para os movimentos da dança e da música; a máquina, obra da inteligência humana, poderia finalmente reduzir a jornada de trabalho transformando o homem em cidadão político, culto e artista (NOSELLA, 2012).

Para um novo modo de produção foi preciso formar uma nova mão de obra que atendesse às demandas da moderna indústria, que se desenvolvia a passos largos impulsionada pela tecnologia. E a tão sonhada liberdade, teve que aguardar.

Fayol (1994), escrevendo justamente nesse período histórico, afirmava que ninguém poderia duvidar que um bom ensino primário fosse uma excelente preparação para os trabalhos industriais. Fayol insistia que a escola era um espaço de preparação de trabalhadores para a indústria, desde o trabalhador operário, do contramestre, até do trabalhador engenheiro e diretor. Com relação ao ensino de engenharia, chamado de ensino técnico superior, Fayol (1994) a seu ver, acreditava que poderia ser dirigido de maneira mais útil às necessidades da indústria, o que não estaria acontecendo naquele momento. A escola, então, era destinada à indústria e de forma alguma ao propósito de educar.

Ainda no início do século XX, Taylor<sup>49</sup> (1990, sem grifo no original) procurava por “homens eficientes”, ou seja, homens melhores e mais capazes, desde diretores de grandes companhias até o mais simples servente. O caminho da eficiência nacional só seria adentrado quando a indústria, as organizações produtivas, compreendessem que é delas a obrigação de cooperar sistematicamente no treinamento e formação

---

<sup>49</sup> Frederick Taylor escreveu o livro *Princípios de Administração Científica* em 1911. Propôs métodos científicos para a administração de empresas e hoje é considerado o pai da administração científica. Para Gerencer (1990), Taylor contribuiu realmente para a indústria com seu método científico quando substituiu processos rotineiros por outros deduzidos de análises; foi o precursor da ciência da direção e, ao mesmo tempo, descobridor da aplicação da ciência àquela fase da produção que afeta intimamente o trabalhador. Enfim, Gerencer (1990, grifo do autor) acredita que Taylor de fato foi o “Pai da Organização Científica do Trabalho”. Com minha experiência em estudos da Administração, acredito que Taylor tenha elaborado um método que subjogou ainda mais o trabalhador ao maquinário que estava em pleno desenvolvimento na época.

dessas pessoas, considerando o interesse delas nesse processo (TAYLOR, 1990).

Com os princípios de Fayol e Taylor, Henry Ford<sup>50</sup> implementou, na década de 1910, a jornada de 8 horas de trabalho pelo valor de 5 dólares, com a expectativa de obrigar o trabalhador a adquirir disciplina e dar-lhe renda e tempo para que pudesse consumir (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). A estratégia adotada foi tornar o sujeito, além de um empregado, um consumidor dos produtos, além de atrelar sua remuneração à quantidade de horas trabalhadas.

Taylor estudou tão minuciosamente todos os aspectos do trabalhador, que dedicou alguns subcapítulos de seu livro para abordar o que ele chamou de vadiagem no trabalho. Segundo Taylor (1990), o grande esforço despendido na prática de um esporte como o basquete, faz com que o trabalhador, no dia seguinte à partida, não empregue todo o seu esforço para produzir a maior soma possível de trabalho, acaba por produzir apenas a metade do que é capaz, ocorrendo assim, a vadiagem no trabalho. A diversão do sujeito, de acordo com essa perspectiva, é um empecilho para o trabalho e, conseqüentemente, um perigo para a produção industrial.

Desse modo, o trabalhador passa a ser responsabilizado e estigmatizado, pois é a “*vadiagem no trabalho*, que diretamente afeta o salário, a prosperidade e a vida de quase todos os trabalhadores, bem como a prosperidade das indústrias nacionais” (TAYLOR, 1990, p. 27, grifo do autor), afetando sua empregabilidade.

“‘Empregabilidade’ é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade – também estrutural – da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática” (GENTILI, 2002, p. 52, grifo do autor). A empregabilidade do sujeito passa ser a nova lógica após a morte da promessa do pleno emprego, restará ao próprio indivíduo definir suas opções e escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição competitiva no mercado de trabalho (GENTILI, 2002).

Em outras palavras, é o próprio sujeito que passa a ser responsável por se tornar atrativo ao mercado de trabalho, competindo

---

<sup>50</sup> Henry Ford foi um industrial americano que aplicou em sua empresa de automóveis, a Ford Motor Company, a produção em série na linha de montagem. Com a baixa do tempo e do custo de produção, o automóvel pode ser popularizado nos Estados Unidos (MORETTO NETO; SCHMITT, 2011). Hoje, esse sistema de produção em série é conhecido como fordismo, devido sua abrangência no modo de produção mundial no século XX.

com outros sujeitos que, como ele, são trabalhadores, pertencem à mesma classe, precisam vender sua força de trabalho para viver e são levados a se destacar dos demais concorrentes para aumentar a possibilidade de se tornar empregado.

Cabe aqui ressaltar que mesmo não empregado o sujeito ainda é trabalhador, Montaño e Duriguetto (2011) explicam que vender sua força de trabalho converte o trabalhador em empregado; não vender sua força de trabalho converte o trabalhador em desempregado, portanto, desempregado, mas trabalhador. Trabalhador é uma classe que independe da disponibilidade de emprego.

Os planos e ações desses empresários e pensadores mudaram de modo significativo os processos produtivos, como por exemplo, na criação da linha de montagem em séries, que imobiliza o trabalhador fazendo com que os insumos necessários ao desenvolvimento de sua tarefa cheguem às suas mãos, determinando o tempo exato de sua atividade e obrigando o desempenho contínuo de uma única, simples e idêntica tarefa (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Para Harvey (2011) um dos tópicos da história da inovação tecnológica é o esforço de enfraquecer o trabalhador e passar os poderes de movimento e decisão para dentro da máquina, ou em alguma sala com controle remoto. E foi isso que passou a acontecer progressivamente a partir da revolução industrial e se intensificou com os modelos taylorista e fordista de produção, representados na ilustração 13, a seguir.

Ilustração 13: produção em série na linha de montagem



Fonte: Contra Alienação, Somente Cultura e Educação<sup>51</sup>

Assim, nesse momento histórico, era preciso, além de alfabetizar, educar o povo para a racionalidade imposta pela lógica da produção, então a escola passa a cumprir um papel importante nesse controle como elemento preventivo e disciplinador: ensino profissional, orientação vocacional, organização racional do trabalho (NORONHA, 2004). A escola vai privilegiar a formação profissional para os trabalhadores – com cursos profissionalizantes para atender a demanda de uma nova indústria na cidade, por exemplo –, e a formação humanística para a elite – por exemplo o estudo da filosofia, das artes, da música, da astronomia.

Essa questão do desigual sistema de promoção da educação fica evidenciada nas propostas de estratificação da classe trabalhadora e no completo desprezo pelos sujeitos como seres integrais nos estudos de Taylor.

---

<sup>51</sup> Disponível em:

<http://culturaeeducacaocontraalienacao.blogspot.com.br/2013/10/fordismo-e-taylorismo.html>. Acesso em: 09/15.

Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes de ferro [barra de metal fundido] como ocupação regular é ser tão estúpido e fleumático [insensível ao sofrimento] que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi<sup>52</sup>, que a qualquer outra coisa. Um homem de reações vivas e inteligentes é, por isso mesmo, inteiramente impróprio para tarefa tão monótona. No entanto, o trabalhador mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a ciência que regula a execução desse trabalho. É tão rude que a palavra *percentagem* não tem nenhuma significação para ele e, por conseguinte, deve ser treinado por homem mais inteligente no hábito de trabalhar de acordo com as leis dessa ciência, para que possa ser bem sucedido (TAYLOR, 1990, p. 53).

Então, com esses discursos, vão se constituindo as noções de que a classe trabalhadora é inferior (mesmo que em diversos níveis) e precisa ser formada para ter empregabilidade no modo de produção capitalista. De modo geral, as classes populares ficam sob a influência da cultura hegemônica<sup>53</sup>, pois ela é, de certo modo, a cultura que funciona como tal através da alfabetização, a própria construção da língua nacional pertence à elite educada e o verdadeiro processo de leitura e educação difunde-a, mesmo sem a intenção (HOBSBAWM, 2000).

E foi essa hegemonia da classe dominante que, na forma da educação, assumiu a tarefa de aprimorar a força de trabalho humano, em uma educação que se preocupa com a formação da mão de obra com o intuito de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos (NOSELLA, 2012).

Porém, o MPC está em constante mutação, sempre se reinventado e os processos administrativos de Taylor, Fayol e Ford tornaram-se obsoletos a partir da década de 1980, com a resistência operária, a

---

<sup>52</sup> “[...] a economia nacional conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais” (MARX, 2010, p. 31).

<sup>53</sup> “A hegemonia da classe dominante supõe que esta classe produza seus intelectuais, cuja função é garantir o consenso da sociedade” (GADOTTI, 2012, p. 76).

globalização<sup>54</sup> do mercado consumidor, as crises do petróleo, o encarecimento das matérias-primas (SHIROMA, 1996). Para Ribas (1998) ocorreram então, importantes alterações na composição orgânica do capital, com o advento de tecnologias baseadas na microeletrônica, na robótica, na computação e dos novos materiais, fazendo aparecer as indústrias de produção flexível<sup>55</sup>. É desenvolvido então, um sistema que envolve menores investimentos, menores volumes de trabalhadores estáveis e mais baratos, menor conflitividade e estoques reduzidos, um processo produtivo flexível o bastante para se adaptar às flutuações do mercado (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Evidentemente, o trabalhador teve que se adaptar às novas exigências tornando-se também flexível. Shiroma (1996) escreve que a flexibilidade funcional é a possibilidade da empresa usar as habilidades dos trabalhadores nas mais diversas funções (não apenas uma única e repetitiva função como acontecia no fordismo), e para que isso seja possível, espera-se que os trabalhadores tenham múltiplas qualificações – mecânica, eletrônica, administração, custos, vendas – e disposição para ensiná-las aos colegas.

Na produção flexível, ou toyotismo, é inaugurada uma modalidade de adestramento da força de trabalho, com a novidade de que agora para a reprodução do capital, são subordinados os saberes, a arte, a inventividade do operário (RIBAS, 1998). Diferente do fordismo

---

<sup>54</sup> Globalização aqui entendida como uma profunda reorganização do capitalismo, como um processo de produção de desenvolvimento temporal e geográfico desigual, tornando populações inteiras vulneráveis à redução de níveis funcionais, ao desemprego, ao colapso dos serviços, à degradação dos padrões de vida e à perda de recursos ambientais, ao mesmo tempo em que concentra riqueza e poder promovendo oportunidades político-econômicas em poucas e seletivas localidades e em restritos estratos da população (HARVEY, 2013).

<sup>55</sup> Esse novo modelo de produção flexível ficou conhecido como toyotismo, pois foi desenvolvido na empresa automobilística Toyota no Japão. O toyotismo tem como propósito a redução de custo através da completa eliminação de desperdícios, tendo como princípio a manutenção do fluxo contínuo dos produtos manufaturados, com flexibilidade para se adequar às alterações de demanda (SHIROMA, 1996). Esse modelo diferencia-se do fordismo, pois esse produzia permanentemente, em série, grandes volumes que possibilitavam que os preços ficassem baixos, enquanto no toyotismo a produção passou a ser de acordo com a demanda de consumo, ou seja, períodos de grande, média e baixa produção, influenciando na sazonalidade dos empregos.

e taylorismo que exigiam mãos, braços, corpos, a produção flexível agrega, além disso, a criatividade, as ideias, a colaboração, a parceria, a liderança, a proatividade do trabalhador. É o que Laffin (2012, grifo do autor) chama de “obsoletização” do esforço físico, quando se chegou a cogitar que uma mera substituição do esforço físico pela máquina seria uma alternativa possível à condição humana, e que o sujeito conseguisse aproveitar sua capacidade criativa na elaboração de outras atividades superiores à mecanização.

Isso quer dizer que, como escreveu Harvey (2013), os trabalhadores continuam necessariamente alienados porque suas capacidades criadoras são apropriadas pelos capitalistas, do mesmo modo como sua força de trabalho.

Assim, as mudanças passaram a ser rápidas nos requisitos de qualidade de trabalho, como a súbita necessidade de novas habilidades, por exemplo, a alfabetização eletrônica, ao passo que o sistema educacional encontra dificuldade em se adaptar à necessidade permanente de muitas “reciclagens” na vida de um trabalhador (HARVEY, 2011, grifo do autor). O autor ainda aponta que a desqualificação e requalificação, apoiadas pelo desemprego tecnologicamente induzido, produz a precariedade crônica do trabalho. Isso significa que o sujeito nunca está pronto, está sempre inacabado, há sempre novas tecnologias e processos de trabalho a serem apreendidos.

A indústria e o grande mercado internacional continuam hoje a exercer influência na educação. A nova alternativa à administração dos trabalhadores é a Gestão por Competência, definida por Girardi e Dalmau (2012)<sup>56</sup> como um sistema de gestão que guia o recrutamento, a seleção, o treinamento, etc, para a capacitação e desenvolvimento das competências necessárias para que os objetivos da empresa sejam atendidos. As competências ganharam tanto destaque que permeiam massivamente os documentos dos organismos internacionais para a educação, como analisado no capítulo 1. Isso mostra que as necessidades do mercado de trabalho, seja a indústria, o comércio, a

---

<sup>56</sup> Os autores mostram que compreendem a dicotomia capitalista quando escrevem que as pessoas dependem das organizações para trabalhar e, desse modo, atingir seus objetivos individuais, e as organizações necessitam das pessoas para também alcançar seus objetivos. Assim, embora a tecnologia ofereça um grande diferencial competitivo no mercado, as pessoas são as que de fato fazem diferença na organização por possuírem uma ampla gama de competências a serem desenvolvidas e utilizadas para alavancar o sucesso organizacional.



prestação de serviços, ainda direcionam os processos educativos como no início do século passado, agora as determinações são pelas competências.

Embora a educação pareça dominada por interesses que não são os dos trabalhadores, entendo que a reflexão sobre os processos de formação humana para além do modo de produção capitalista é fundamental para que os professores comprometidos com alguma mudança social se insiram em um horizonte de possibilidade. Trago a seguir as teorias de alguns pensadores sobre a educação que supera a que foi desenvolvida no MPC.

### 2.3.2 Educação: por uma escola que vá além do capital

É agradável estar com as pessoas. Mas não vejo o que há de social em juntar um grupo de pessoas e depois não deixá-las falar, você não acha? Uma hora de aula pela tevê, uma hora jogando basquete (...), mas, sabe, nunca fazemos perguntas; pelo menos a maioria não faz; eles apenas passam as resposta para você, pim, pim, pim (...). Parece um monte de funis e muita água jorrando da torneira

(BRADBURY, 2009, p. 50, fala de Clarisse).

O título desta subseção de capítulo foi inspirado no livro de Mészáros intitulado *A Educação para Além do Capital*, publicado pela primeira vez no ano de 2005. Esse título foi utilizado anteriormente pelo autor para o texto da conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, no ano de 2004 realizado em Porto Alegre, onde proferiu que a educação não é um negócio, que esta deve qualificar para a vida e não para o mercado (JINKINGS, 2008). Jinkings (2008) escreve que o referido livro de Mészáros ensina que pensar a sociedade, tendo o ser humano como parâmetro, exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem como fundamento o individualismo, o lucro e a competição. E é daqui que parto para refletir sobre a educação para além do que está posto pelo sistema capitalista e seu modo de produção.

Para Gramsci (2004, p. 46) a Revolução Francesa<sup>57</sup> deixou uma grande lição, a de “que os privilégios e as diferenças sociais, sendo produtos da sociedade e não da natureza, podem ser superados”. Gramsci, então, desenvolve o conceito da teoria política marxista mais importante do século XX, a hegemonia, que para o autor é um tipo de direção consensual sobre os que *consentem* (incluindo uma dimensão coercitiva sobre os que se *recusam*), ou seja, a hegemonia pode ser resumida como um tipo de dominação predominantemente consensual (SECCO, 2006, grifos do autor). Desse modo, a luta de classe é uma luta pela hegemonia, a luta pela superação do consenso burguês pelo consenso do proletariado.

A educação, como terreno de disputa pela hegemonia, tem em suas instituições os meios de formação e reprodução do consenso, como a escola. Porém, é difícil pensar em um trabalho educativo que se articule aos interesses dos trabalhadores, da classe popular, que não tenha como ponto de partida e chegada o conhecimento gestado no mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2012a). Portanto, a superação do consenso burguês passa também pela reflexão da articulação entre a escola e o mundo do trabalho, enquanto a manutenção desse consenso se dá, inclusive, pela articulação entre a escola e o mercado de trabalho.

É importante enfatizar, como escreve Frigotto (2012a), que o mundo do trabalho como relação social fundamental que não se reduz à ocupação, tarefa, emprego (mas que não os exclui), e que abarca o conjunto de relações produtivas e culturais, é em que se situa o lócus da unidade teórica e prática, técnica e política, ponto de partida e chegada das ações educativas que, também na escola, interessam à luta hegemônica da classe popular. Também destaco que a luta da classe trabalhadora não implica necessariamente na destruição da escola atual e sim sua superação, partir do que está posto a fim de aprimorá-lo.

A escola é um local de dominação e, portanto, local de conflito, de resistência à dominação, é também na escola que, quem se coloca na

---

<sup>57</sup> A Revolução Francesa é um marco histórico na sociedade, quando a monarquia absolutista foi derrotada pela burguesia, em um processo que pôs fim ao feudalismo e fez vingar o capitalismo ou liberalismo. Houve, naquele momento histórico, a superação de um modelo econômico, social e político por outro. No feudalismo a economia era baseada na agricultura, no trabalho servil e no processo de troca (escambo). Já os ideais pós revolução burguesa, em transição para o capitalismo, se fundavam na necessidade de o Estado respeitar e legitimar os direitos inatos dos indivíduos, defendidos por autores como Hobbes, Locke e Rousseau (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

perspectiva de transformação social, encontra um lugar para formar atitudes, normas e conhecimentos reflexivos e questionadores da lógica da organização do trabalho (MINAYO GOMEZ, 2012).

Foi a reflexão e o questionamento que fez a humanidade adquirir a consciência de sua história. Consciência é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens, assim a consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível, do vínculo com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo, é a consciência da natureza; e a necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o início da consciência de que o homem definitivamente vive em sociedade (MARX; ENGELS, 2014). Para Gramsci (2004), essa consciência se forma através da reflexão inteligente sobre as razões de certos fatos e sobre os meios de convertê-los em bandeira de reconstrução social, e isso significa que toda revolução foi precedida por um intenso e contínuo trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias. É o processo de formação de consciência, sendo um processo de conhecimento dialético, que conduz à mudanças nas relações de trabalho e nas condições gerais de existência (MINAYO GOMES, 2012).

Em seu estudo sobre a escola na perspectiva de Gramsci, Nosella (2004) aponta que a primeira grande questão era a intenção de integrar (de forma teórica e prática) o mundo do trabalho com o mundo da cultura, a ciência produtiva com a ciência humanista, a escola profissionalizante com a escola desinteressada<sup>58</sup>. É através da educação desinteressada que ocorrerá o estímulo ao progresso intelectual, pelo qual o homem será educado a ser não apenas sujeito de uma única atividade, e sim um homem completo (MANACORDA, 2013).

Porém, se no MPC a educação tem uma finalidade bem pontual para a coesão dos trabalhadores, como pensar a educação fora desse modo de produção? Arruda (2012) explica que para existir uma relação interativa e fértil entre trabalho e educação, é necessário superar a ideia de que a educação tem um objetivo em si mesma, subordinando o trabalho enquanto outro polo da relação. Arruda (2012, p. 97, grifos do autor) também salienta que “a educação não tem um sentido *em si*, é educação *para*. Sua finalidade, portanto, está *fora* dela e só é possível identificar esta finalidade em contextos histórico-sociais específicos”.

---

<sup>58</sup> Nos estudos de Gramsci, a educação desinteressada aparece como aquela que não se deixa servir aos interesses capitalistas. Que a educação vise a formação integral dos sujeitos e não apenas a reprodução parcial que tem como horizonte atender as demandas do modo de produção vigente.

Então, a educação não se constitui sozinha, ela é *meio de*, processo pelo qual pode se chegar, se transformar ou se desenvolver algo, sem os sujeitos historicamente situados em suas práticas, a educação torna-se abstrata.

É por isso que Mészáros (2008) enfatiza que pensar na educação fora do sistema capitalista requer pensar também na correspondente transformação do panorama social no qual as práticas educacionais devem cumprir suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Ao mesmo tempo, é impensável renunciar à reflexão sobre educação. Para Nosella (2004) aceitar que o sujeito absorva caoticamente (no sentido pejorativo) os estímulos externos sem a intervenção educativa, é equivalente a renunciar à sua formação; é abandoná-lo a si mesmo. Assim, a vontade é de humanizar o homem, substituindo a formação fragmentada, especializada, que o torna alienado, pela formação do homem omnilateral<sup>59</sup>, não-especializado e, acima de tudo, livre<sup>60</sup> da exploração do seu trabalho (GADOTTI, 2012).

Esperar, então, que seja alcançada uma “boa sociedade” para só assim haver uma “boa escola”, é abandonar o sujeito à própria sorte, como escreve Nogueira (2000), ao invés de descartar a escola que está aí (por se tratar de um verdadeiro espelho embaçado da classe dominante) e sim partirmos dela, é que certamente ela poderá ser reelaborada. A interferência na escola que está posta atualmente, é também um processo de interferência na sociedade, que gera resistência, crítica, reflexão. Soares (2000) escreve que a construção de uma nova escola não está condicionada à derrocada do estado burguês, e sim a um processo de superação da escola existente, um processo de luta contra o

---

<sup>59</sup> Em Marx, o conceito de omnilateralidade significa a criação das potencialidades humanas pelo próprio homem (todas as suas dimensões), por meio do trabalho, concebendo a educação como um fenômeno vinculado à produção social (GADOTTI, 2012). Manacorda, em seu livro Marx e a Pedagogia Moderna, escreve com uma pequena diferenciação o mesmo termo: onilateralidade. No livro Manuscritos Econômicos-Filosóficos, de Marx, edição de 2010 da editora Boitempo, o termo aparece como omnilateralidade, assim a grafia da palavra pode variar de acordo com a referência tomada.

<sup>60</sup> Os homens, explica Tonet (2007), serão plenamente livres quando puderem de fato ser senhores de seus destinos e isso nada tem a ver com liberdade irrestrita e sim (e isto é essencial) com a possibilidade dos homens estarem em condições – a partir de uma base material que crie riquezas suficientes para satisfazer todas as necessidades – de serem sujeitos da sua história.

conservadorismo<sup>61</sup> e o elitismo, a construção do novo se afirma na luta pela destruição do velho<sup>62</sup> (NOGUEIRA, 2000).

A escola não pode ser desprezada como um território dominado pela hegemonia burguesa e sim compreendida como parte integrante da sociedade civil<sup>63</sup>. Gramsci considera a escola extremamente importante para a organização cultural dos trabalhadores e, sendo ela uma instituição da sociedade civil, é onde se dão as lutas entre as classes sociais pela direção do projeto educativo que exprima seus interesses específicos de classe, evidentemente constitui-se na sociedade capitalista, porém sua orientação e funcionamento decorrem dos embates de teorias e práticas sociais contraditórias (SOARES, 2000). A autora ainda pontua que a escola empírica, a única que conhecemos, resultou de amplas lutas; se não é a que queremos, é a que pode ser transformada no contexto maior das lutas sociais, engendrando condições para elevar culturalmente a classe popular.

Soares (2000) esclarece que para Gramsci o desenvolvimento de uma proposta escolar destinada a oferecer uma educação de boa qualidade a todos deve ser pensada desde já, na própria sociedade em que vivemos e não esperar para só depois de uma possível superação do capitalismo. É nesse contexto de luta, de disputas envolvendo as

---

<sup>61</sup> O pensamento conservador é uma importante e complexa vertente de expressão ideológica, política e cultural da sociedade burguesa em seu tempo e espaço sócio-histórico, o processo geral da revolução burguesa, a maior característica do pensamento é a ausência de um horizonte trágico ou desesperado para a sociedade, tem em sua tendência predominante a racionalidade positivista (ESCORSIM NETTO, 2013). A autora ainda aponta que o termo não deve ser confundido com tradicionalismo, que quer dizer a valorização e a defesa do que existe. Seus principais autores clássicos são Burke, Comte, Tocqueville e Durkheim.

<sup>62</sup> Convém não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte integrante, ao mesmo tempo, convém eliminar o adiamento pessimista e omissivo de intervir na escola somente quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas (MANACORDA, 2010).

<sup>63</sup> Na perspectiva gramsciana a sociedade civil é composta por uma rede de organizações (sindicatos, partidos, movimentos sociais, sistema educacional, meios de comunicação, etc) onde as classes se articulam e defendem seus interesses, onde se confrontam projetos societários e lutas para conservar ou conquistar hegemonia (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

organizações da sociedade civil, é que Gramsci rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com a intenção de proteger ou assistir os pobres, o que estes necessitam de fato é apenas igualdade de condições para estudar (NOSELLA, 2004), pois o papel da educação é soberano, tanto para elaborar estratégias apropriadas para a mudança das condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a ideia de uma ordem social radicalmente diferente, assim, a efetiva transcendência da alienação do trabalho é caracterizada como tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2008, grifo do autor). Bem distante e diferente da afirmativa de Taylor (1990, p. 55) que, propondo a cientificidade administrativa, escreveu que “o homem mais apropriado para carregar lingotes é tão bronco, que é incapaz de aperfeiçoar-se corretamente a si mesmo”.

Harvey (2011, p. 115) enfatiza com certa ironia, “não temos outra opção a não ser participar da peça”, referindo-se à impossibilidade dos sujeitos se retirarem do atual momento capitalista<sup>64</sup>, é nele mesmo, vivendo nele, que as reflexões de possibilidades são gestadas, e o autor continua sua análise escrevendo que a escolha de desenvolver a consciência de como nossas intervenções atuam, é se preparar a mudar de rumo rapidamente quando as condições se colocarem, ou se construírem.

É no ato de participar da peça, porém não apenas de forma aleatória, e sim de modo a permeá-la conscientemente com os ideais das disputas hegemônicas, que Gramsci constrói grande parte de sua obra e,

---

<sup>64</sup> Marx mesmo é um exemplo de não possibilidade de negação à participação na peça do MPC. Konder (1992) escreve que Marx mostrou com uma nitidez surpreendente os traços típicos das limitações de seu tempo. Orgulhava-se de sua condição de doutor em Filosofia, no entanto, enfrentava dramáticas dificuldades para sobreviver em Londres, e, ao mesmo tempo, não abria mão de manter as aparências: as filhas tinham aulas de piano, canto e desenho e não eram orientadas no sentido de aprenderem profissões que garantissem o próprio sustento; a família contava com os préstimos de duas empregadas domésticas, o que não aconteceria em uma família operária; Marx teve um filho fora do casamento, entregando-o aos cuidados de Engels e negou qualquer responsabilidade sobre a criança, sequer querendo tomar conhecimento de sua vida nos anos subsequentes (KONDER, 1992). Konder (1992, p. 31) explica que dessa forma podemos reconhecer “a profundidade da inserção do filósofo num contexto histórico particular. Antes de poder contestar a sociedade capitalista, Marx pertencia a ela, estava espiritualmente mais enraizado no solo da sua cultura do que admitiria”.

um dos principais temas de seu discurso político-pedagógico, se desenvolve na definição de uma nova escola, cujo princípio pedagógico seja de cultura e de trabalho, ao mesmo tempo (MANACORDA, 2013).

A constituição da concepção educativa de Gramsci tem fundação na ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas enciclopédicas, na ideia de educar para a liberdade concreta e não para o autoritarismo exterior (NOSELLA, 2004). Gramsci (2004) escreve que é preciso perder o hábito de conceber o homem como apenas uma forma de recipiente a encher e entupir de dados empíricos, fatos brutos e desconexos, os saberes enciclopédicos, que depois ele deverá classificar em seu cérebro para, em cada ocasião concreta, responder aos estímulos do mundo exterior. Gramsci, escreve Manacorda (2013), não concorda com a recepção passiva dos dados espontâneos da evolução natural, e coloca a proposição da elaboração ativa de uma cultura capaz de intervir no desenvolvimento da política e da economia. De acordo com Soares (2000) essa concepção educativa se realiza em uma escola que propõe a uma formação geral e formação para o trabalho como dimensões unidas.

Marx, que desenvolveu os estudos que foram base para o pensamento de Gramsci, integrou os conceitos de educação e formação profissional, preparando as condições para a superação da dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual, em que as faculdades do homem devem ser desenvolvidas na totalidade da vida social (trabalho, política, economia, cultura, etc.) (GADOTTI, 2012). Então, em Gramsci, a função da escola está nitidamente definida nos termos de “esclarecer, reforçar” a concepção de vida que a vida mesma (e não a escola) dos alunos operários ensinara antes (NOSELLA, 2004, grifo do autor). Ou seja, a escola está posta para reforçar as práticas dos sujeitos, ampliando-as e não para inculcar outra realidade.

Mészáros (2008) se fundamenta em Marx e Gramsci quando escreve que nem a universalização da educação, nem a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora, são viáveis sem a integração entre uma e outra. Assim, o trabalho tem uma natureza relacional com a natureza do modo de ser do homem no mundo, envolvendo também outras dimensões como a estética e a artística, pois é por meio do trabalho que o homem produz também sua subjetividade, então a educação deve ser concebida como um processo pluridimensional, que vai se construindo por meio do viver e fazer (na realidade corpórea, mental, intelectual, intuitiva, afetiva e espiritual) (ARRUDA, 2012).

Gramsci, fundando-se na obra marxiana, esboçou um projeto educacional para organizar culturalmente a força popular, chamado de escola unitária (SOARES, 2000). Para Gadotti (2012) essa proposta de escola desenvolveria a maturidade do aluno, sua autonomia, a consciência dos direitos, sendo ativa e criadora; teria vida coletiva diurna e noturna, libertada dos modelos de disciplina atuais; o estudo seria feito coletivamente, com a ajuda de professores e estudantes mais adiantados, fazendo adquirir hábitos de leitura e disciplina intelectual. Nesse campo deveria caber, portanto, o trabalhador, sua produção, instrução e educação, organizando novos hábitos de disciplina, não no sentido do controle dos vícios, mas a disciplina do tempo, trabalho, economia, esforço (ARROYO, 2012).

O princípio educativo delineado por Gramsci, baseado no trabalho, apresenta-se, então, como a formação para a capacidade de agir, ao mesmo tempo intelectual e manualmente, em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade (MANACORDA, 2013). Gramsci deixou um legado importante para a educação sob a perspectiva dos ideais socialistas, pois, de acordo com Gadotti (2012), Marx e Engels não elaboraram receitas definitivas para a estratégia da educação (sob o capitalismo maduro ou socialismo futuro), mas deixaram três grandes princípios: educação pública – educação para todos; educação gratuita – educação como responsabilidade do Estado; educação pelo trabalho.

Para Manacorda (2010) esses princípios podem se concretizar quando se toma como inevitável a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho que só pode se realizar com a reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo do moderno domínio do homem sobre a natureza, pela formação de uma vida da comunidade em que a ciência e o trabalho pertençam a todos os indivíduos.

Isso significa que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais



moderna forma de produção (MANARCORDA, 2010, p. 80).

O autor ainda pontua que a união entre ensino e trabalho faz parte de um processo de recuperação da integralidade do homem que foi comprometida pela divisão do trabalho e, portanto, da sociedade, recolocando o processo educativo no processo de trabalho, por sua natureza total, plena e dinâmica.

Marx, pensando na integralidade, ou onilateralidade do homem, explica Manacorda (2010), desenvolve uma concepção de ensino tecnológico (teoria e prática), exprimindo a exigência de se adquirir os conhecimentos de fundo (bases científicas e tecnológicas da produção) e a capacidade de manejar os instrumentos das várias profissões (trabalhar com o cérebro e as mãos), assim o sujeito é consciente do processo que desenvolve e domina-o e não é por ele dominado.

Por fim, Manacorda (2010) percebe, tanto em Gramsci, como em Marx, a união de ensino e trabalho como um processo educativo orientado a formar homens onilaterais, integrais, que sejam inseridos na atividade social após a elevação a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática. É a escola como território de formação humana e que, sendo assim, não pode estar descolada do trabalho enquanto atividade de metabolismo com a natureza.

A educação em que simultaneamente possibilita a produção da existência do sujeito e sua reflexão sobre o mundo, é fundamental para, como Harvey (2011) escreve, manter na vanguarda o debate sobre os questionamentos a respeito do próprio capitalismo como sistema social adequado, afinal, quanto mais prolongadas forem a incerteza e a miséria, maior será o questionamento em torno da legitimidade do atual modo de produção e maior será a demanda para se construir algo diferente. E Marx mesmo insistiu, continua o autor, que quando essas ideias críticas transitarem para os campos institucionais, organizações, sistemas de produção, vida cotidiana, relações sociais, tecnologias e relações com a natureza, o mundo realmente mudará. É na busca pelos meios em que essas ideias críticas transitam que irei apresentar, na sequência, os fundamentos sobre as práticas pedagógicas dos professores do PROEJA-FIC no *projeto Sabores do Saber*.

Este capítulo se desenvolveu como uma síntese das questões relativas ao trabalho e à educação, dando suporte para a análise dos próximos capítulos, pois, como afirma Konder (2012, p. 42) “uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes”.



## Capítulo III

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO TRABALHO DOCENTE**

‘Eu não falo de coisas, senhor’, disse Faber [professor aposentado, que havia quarenta anos fora descartado para o mundo, quando a última faculdade de ciências humanas fora fechada]. ‘Falo do sentido das coisas. Sento-me aqui e sei que estou vivo’

(BRADBURY, 2009, p. 110, fala de Faber).

**3.1 TRABALHADOR PROFESSOR**

Dou início a este capítulo me posicionando perante a uma polêmica questão: professor é trabalhador?

A partir de uma definição de trabalho produtivo – que para Marx é apenas aquele que gera mais-valor<sup>65</sup> para o capital – o professor, mesmo sendo assalariado, não pertenceria à classe trabalhadora, pois seu trabalho é definido como improdutivo, ou seja, não gera mais-valor (GADOTTI, 2012). Porém defendo nesta pesquisa que o trabalho é, além de sua dimensão ontológica, uma necessidade no modo de produção capitalista, ou seja, se o professor precisa vender sua força de trabalho para produzir sua existência, sim, ele é trabalhador.

Essa questão gera debate pois, em Marx (2013), encontramos que o trabalho produtivo é aquele que valoriza o capital, como no excerto retirado de O Capital,

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. Não basta, por isso, que ele produza

---

<sup>65</sup>Marx (2013) explica o conceito de mais-valor com um exemplo: o algodão comprado a \$100 é revendido por \$100 + \$10, ou por \$110, esse incremento ou excedente sobre o valor original é chamado de mais-valor, ou mais-valia. O mais-valor é a forma específica que assume a exploração sob o modo de produção capitalista, é o valor que o trabalhador produz e que é apropriado pelo capitalista, sem que um equivalente seja dado em troca (BOTTOMORE, 2012).

em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve a autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre- escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação (MARX, 2013, p. 578).

Essa passagem mostra que o professor pode ser considerado um trabalhador produtivo se exercer sua atividade docente em escolas particulares de iniciativa privada, logo, um professor da escola pública, que não envolve aumento de capital, não é trabalhador produtivo. Porém, em sua forma histórica, o trabalho se configura de diversas formas em determinadas épocas da sociedade e o trabalho do professor, hoje, é distinto da época vivida por Marx. No atual momento histórico, os professores da escola pública, particularmente os de EJA, sofrem as mesmas injúrias que os da escola privada, quais sejam: contratos de trabalho temporário, que podem não se renovar no ano seguinte; precariedade salarial; necessidade de exercer atividade docente em várias escolas, etc (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011). O professor não consiste em tão somente trabalhar a cabeça das crianças, jovens e adultos, é, além disso, trabalhar para promover a manutenção da própria existência dentro de um modo de produção.

Como já foi situado na apresentação dos professores do *projeto Sabores do Saber*, os docentes da SME são ACT's e todos precisam realizar outras atividades para complementar a renda mensal. Shiroma e Lima Filho (2011, grifo dos autores) apontam que essa fragilidade do vínculo de trabalho induz que a comunidade encare a docência como um “bico”. Ou seja, a docência passa a ser mais uma opção de sobrevivência para o trabalhador, tanto quanto ser pintor e ator animador. Na ETHCI as condições gerais de trabalho são significativamente diferentes, por se tratar, evidentemente, de uma escola sindical. Neste caso, os professores seguem o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) o que promove uma relativa proteção aos trabalhadores, porém não os isenta das alterações e flutuações do mercado, assim como não os mantém longe de serem alvo de cortes de “despesas” da instituição.

O que o difere de um operário industrial, por exemplo, é que o trabalhador intelectual produz mercadorias “simbólicas”, porém necessárias para satisfazer as necessidades sociais e espirituais dos homens (GADOTTI, 2012, grifo do autor). Já Contreras (2012) escreve que a diferença do professor com o operário industrial é o componente ético do trabalho que realiza, tendo a responsabilidade e o compromisso com os quais se sentem vinculados na realização do seu trabalho, ou seja, o sentido do trabalho desenvolvido pelo professor seria distinto daquele praticado pelo operário industrial. Contudo, no atual movimento da flexibilização do trabalho, o sentido que os sujeitos dão a suas atividades pode variar significativamente, por exemplo: um operário industrial pode participar ativamente das atividades da empresa, pode usar sua criatividade para solucionar problemas, participar de treinamentos com sua equipe, etc; um professor pode ter optado por essa atividade por não conseguir um emprego com melhores rendimentos, pode não cumprir sua carga horária integralmente, pode não ter o comprometimento esperado, etc. Isso que dizer que atualmente é muito complexo decretar que os professores possuem ética, responsabilidade e comprometimento com seu trabalho e os operários industriais não, o que parece se delinear é uma aproximação substancial entre todos os trabalhadores dos diversos setores – produtivos ou não.

Pensar sobre o trabalhador professor é também caminhar na perspectiva da superação das análises reprodutivistas, não negando o caráter ideológico da educação, mas compreendendo-a como um território de contradições (PIMENTA, 2002). Desse modo, o ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, possibilita o acesso a visões alternativas do mundo, assim como possibilita a crítica à hegemonia estabelecida, tornando a docência um lugar privilegiado (CONTRERAS, 2012). Este pensar sobre o professor é fazer emergir não apenas seus aspectos profissionais, mas principalmente suas dimensões que o tornam um ser integral, no seu trabalho, nas suas relações sociais, em suas lutas.

Arroyo (2013) escreve que as escolas são mais importantes nas políticas, nas teorias e até nos cursos de formação do que seus professores, estes aparecem como apêndices, um recurso. “Depois que se decide a construção da escola, os currículos e seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação... pensamos nos recursos humanos que darão conta da tarefa. Recursos é pouco” (ARROYO, 2013, p. 10). No entanto, adverte Contreras (2012), os professores não são sujeitos passivos que simplesmente interiorizam as tradições e os ditames das práticas escolares sem maior capacidade de

resposta. Esses sujeitos trabalhadores e professores, dotados de consciência, podem refletir sobre suas práticas, sobre suas realidades e, com essa certa autonomia do pensamento, lutar por transformações no próprio trabalho, assim como no desdobramento desse na realidade dos estudantes.

A seguir, articularei conceitos elaborados por alguns pensadores e estudiosos com a dimensão do professor, que tornam evidente o destaque do trabalho docente no processo histórico do desenvolvimento social.

Nos escritos de Miguel Arroyo encontramos uma vasta reflexão sobre os docentes brasileiros, seus contextos, suas lutas, suas aspirações e histórias. Quando falamos em trabalhadores docentes, falamos também de um modo de ser, uma produção histórica que carrega as marcas da formação social e cultural humana e, no tocante à educação básica, estamos falando de que sua configuração aconteceu na medida exata da configuração do setor popular (ARROYO, 2013). Para o autor, a maioria das professoras e professores tem origem nos setores populares, afinal, salário de professor nunca foi para filho de quem tem posses e dinheiro.

Arroyo (2013, p. 126) escreve que “não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível”, e que essa percepção se estabelece com os limites materiais e culturais da origem social a que se pertence. O que o autor deseja destacar, é que a realidade social antecipa um modo de se socializar, de incorporação e aceitação de valores e que para os adolescentes e jovens da classe trabalhadora ser professor, professora da escola se encaixa como algo possível, como uma aspiração não tão alta, “para as filhas de trabalhadores, subempregados o magistério é um dos poucos horizontes possíveis” (ARROYO, 2013, p. 128).

Nesse contexto, Arroyo elabora o conceito de mestre e seu ofício; o trabalhador como mestre, a docência como o ofício. O termo ofício remete à arte, a um fazer qualificado, que só aos mestres pertence, é assim algo respeitado, reconhecido socialmente e com traços definidos, aqueles que carregam o ofício possuem orgulho de sua maestria (ARROYO, 2013). Para o autor, a educação que acontece nas escolas tem muito de artesanal e os docentes são os artesãos que, mesmo em tempos de visão tecnicista, da TV, da informática aplicada à educação, da possibilidade da arte ser substituída pela técnica, mantém a perícia dos mestres, “o magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação” (ARROYO, 2013, p. 18). Assim, escolher o termo ofício de mestre, para o autor, sugere a aposta

de que os trabalhadores professores mantêm e reproduzem a herança humana de um saber específico.

Nos estudos de David Harvey, especialmente no livro *Espaços de Esperança*, há a reflexão sobre um tema que o autor chama de “utopismo dialético” – dialética denotando, neste caso, algo distinto dos estudos de Hegel e Marx, e sim uma dialética que aborda de modo direto e aberto a dinâmica de espaço e tempo, bem como representa os diversos processos materiais que nos aprisionam firmemente na elaborada teia da vida contemporânea, imposta pela acumulação descontrolada do capital, pelos privilégios de classe e pelas amplas desigualdades econômicas.

O autor relembra e redefine a figura do arquiteto, trazida na obra *O Capital* por Marx, entendendo que o arquiteto é a imagem de alguém que luta para abrir espaço para outras possibilidades, para futuros modos de vida social (HARVEY, 2013). Harvey insiste na imagem do arquiteto como metáfora da condição humana como agentes no curso das práticas cotidianas e que, por meio delas, é possível efetivamente preservar, construir e reconstruir o mundo.

Então, Harvey amplia a imagem do arquiteto e traz à discussão o arquiteto rebelde, que aqui faço um paralelo com o trabalhador professor, aproximando-os. Assim, o autor convida à reflexão:

Imaginemos que somos arquitetos, todos dotados de uma ampla gama de potencialidades e capacidades, inseridos num mundo físico e social pleno de restrições e limitações manifestas. Imaginemos ainda que estamos nos empenhando em transformar o mundo. Na qualidade de habilidosos arquitetos inclinados à rebeldia, temos de pensar estratégica e taticamente acerca do mudar e de onde mudar, sobre como mudar o que e com que ferramentas. Porém também temos de continuar de alguma maneira a viver neste mundo. Temos aqui o dilema fundamental que se acha diante de todo aquele que se interessa por uma mudança (...) (HARVEY, 2013, p. 305).

O arquiteto rebelde é, portanto, um ser humano inserido no sistema capitalista e que, mesmo assim, tende a pensar modos e formas de transformação social, econômica, política, sendo qualificado por Harvey como um agente subversivo, aquele que age de modo a ruir a estrutura vigente e transpor seus conceitos aparentemente tão firmes.

Esse sujeito é o que atua no utopismo dialético, “com um pé firmemente plantado em algum campo alternativo” (HARVEY, 2013, p. 312). O autor ainda lembra que ninguém pode avançar sozinho nessas reflexões, é preciso a coletividade, os espaços que fomentem o diálogo crítico, a construção de um pensamento revolucionário requer um tipo de coletivização do impulso e desejo de mudança e, um desses espaços, pode ser a escola.

Para Gramsci (1985) sim, a escola é o instrumento para a elaboração dos intelectuais. Antonio Gramsci defende que, em um amplo sentido, todo o homem é um intelectual, todos os homens desenvolvem uma atividade intelectual, qualquer que seja, um filósofo, um artista, um homem de gosto, têm uma concepção do mundo em que vivem e contribuem para manter ou modificar essa concepção, ou mesmo, para criar novas maneiras de pensar.

A escola então seria a formadora daqueles que, na sociedade, exercem a função de intelectuais (no sentido estrito), os intelectuais orgânicos, que permanecem vinculados à classe de origem e lutam por sua hegemonia (GRAMSCI, 1985). Os intelectuais orgânicos da classe subalterna são importantes porque sabem convencer, persuadir, ganhar adesão pelo envolvimento ativo e não pela manipulação do proletariado, a fim de agregar as aspirações e direcioná-las em um programa político concreto, em uma perspectiva universal (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Gramsci desenvolve esse conceito e aproxima substancialmente o trabalhador da escola, como sendo integrantes de um modo de refletir possibilidades de minar estruturalmente o sistema econômico, social e histórico em vigência.

Giroux, tendo como base os estudos já apresentados de Gramsci, escreve sobre os intelectuais com o foco nos professores, e desenvolve um olhar específico sobre a docência: o intelectual crítico. Em seu livro *Os Professores como Intelectuais*, Henry Giroux disserta sobre os professores da escola desempenhando o papel de intelectuais da sociedade, trabalhando de maneira crítica com os estudantes, fazendo-os se reconhecerem como inseridos em um território de disputas hegemônicas.

Do ponto de vista de Giroux, os seres humanos possuem a capacidade de refazer o mundo, seja por meio da luta coletiva no e sobre o mundo material, ou também pelo exercício da imaginação social (MCLAREN, 1997), fazendo o intelectual crítico se aproximar bastante do arquiteto rebelde de Harvey.

Para Laffin (2013), quando Giroux pensa o professor como intelectual crítico, desenvolve também a concepção de que o processo



educativo abrange a compreensão e transformação do contexto que o envolve, assumindo a necessidade de elaboração de uma crítica das condições de trabalho e uma reflexão de possibilidades para a construção de uma sociedade diferente da atual. A categoria de intelectual possibilita a análise do trabalho docente como uma atividade do intelecto, contrastando com uma definição puramente instrumental e técnica (GIROUX, 1997), ou seja, é uma ampliação da concepção do trabalho dos docentes.

Contreras (2012) escreve que, na perspectiva de Giroux, os professores têm o dever de tornar problemáticos os pressupostos que sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais, valendo-se do conhecimento crítico próprio, objetivando a construção de uma educação para a formação de cidadãos críticos e ativos.

O ativismo, a mobilização, a militância, ou qualquer outro termo que queira se dar para designar o professor que visa a transformação, mostra que o mestre, o arquiteto rebelde, o intelectual orgânico, o intelectual crítico constituem o trabalhador professor, o sujeito que em sua condição social e ontológica de trabalhador, amplia sua prática e age de modo a fomentar a reflexão, a crítica, a imaginação, a criatividade em seus estudantes e comunidade, construindo o pensamento para além do sistema capitalista<sup>66</sup>.

### 3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NO CONTEXTO DO PROEJA-FIC

Mas é isso o maravilhoso no homem; ele nunca fica desanimado ou desgostoso a ponto de desistir de fazer tudo novamente, porque ele sabe muito bem que isso é importante e *vale a pena*

(BRADBURY, 2009).

Os professores, como mostraram os estudos dos autores apresentados anteriormente, parecem ter uma relação bem próxima de semelhança ao homem da citação de Bradbury. Sujeitos que trabalham

---

<sup>66</sup> Nos anexos, a partir da página 215, há a representação gráfica dos professores desenvolvida pelo artista Willian Souza (Puro), que trago para uma aproximação deste estudo ao mundo da arte, que também é constitutiva do homem onilateral.

com a docência carregam a insígnia de se inserirem em uma atividade que abrange a educação propriamente dita, mas também lutas por condições de trabalho e ensino, envolvimento emocional com os alunos e famílias, dedicação que parece ser diferente de outras profissões. Essa percepção da carreira docente é expressão de algumas dimensões do trabalhador professor que foram construídas historicamente pelo desenvolvimento do próprio sistema de educação. A seguir, disserto sobre as práticas pedagógicas docentes que constituem essas percepções que a comunidade tem sobre os professores e sua atuação em sala de aula.

A compreensão das práticas pedagógicas dos professores, neste estudo, é fundamental, pois estas constituem grande parte do trabalho desenvolvido pelos sujeitos docentes. Abordar as práticas pedagógicas foi meio para que a categoria trabalho emergisse nas falas dos entrevistados. É importante destacar isso, pois a elaboração mental de uma compreensão de trabalho pode ser distinta daquela que é expressa em sala de aula com os estudantes.

Para Laffin (2013) a prática pedagógica está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a uma ação didática, porém sobre ela, estão imbricadas também outras esferas de ação prática do professor que incidem sobre a realidade escolar imediata. As outras esferas podem contemplar dimensões menos evidentes, como aquilo que os professores consideram que seja importante ensinar aos seus alunos, quais comportamentos são esperados, quais valores, etc (NAKAYAMA, 2011). São os aspectos menos evidentes, que não são tão facilmente identificáveis, os que podem expressar compreensões, crenças e valores que o sujeito revela de modo não intencional. Deste modo, indagar diretamente ao professor sobre qual a sua compreensão de trabalho, resulta em apenas uma dimensão da categoria, ao passo que analisar os aspectos menos óbvios por meio das práticas pedagógicas, resulta em um panorama mais conciso de várias dimensões constituintes do sujeito professor.

A não intencionalidade de algumas ações docentes não implica em isenção de conhecimento ou reflexão, Laffin (2013) situa que a prática pedagógica do professor está inserida em diversas ações as quais solicitam contínuas microdecisões, que não esperam por consultas a princípios político-sociais e pedagógicos, mas que estes são carregados nas respostas que forem dadas nas mais diferentes situações. Sendo assim, os princípios que os professores carregam consigo, frutos de um desenvolvimento social e histórico daquele sujeito, emergem nas situações corriqueiras da rotina em sala de aula, na interação com os

alunos, na organização dos saberes a serem discutidos, entre outros momentos. A autora ainda adverte que esses momentos, por mais imprevisíveis que sejam, requerem o uso de conhecimentos teórico-práticos e não de simples improvisos imediatistas, desse modo “é preciso entender que a prática não se configura apenas por seu caráter metodológico, não se define apenas no espaço escolar e não se reduz à ação imediata dos professores” (LAFFIN, 2013, p. 91).

O conceito das práticas educativas e de ensino é trabalhado por Gimeno Sacristán (1995) que escreve que estas se desenvolvem dentro de um sistema que contempla: práticas escolares institucionais, referente ao funcionamento do sistema educativo e da estrutura escolar; práticas organizativas, de caráter referente às ações de ensino interiores à sala de aula e à organização específica das escolas; práticas concorrentes, exteriores ao sistema educativo, por não serem especificamente pedagógicas, mas que o influenciam com políticas, prescrições de currículo, mecanismos de avaliação e supervisão escolar. Portanto, a prática pedagógica acontece na relação que o professor estabelece no sistema supracitado, tendo, ainda assim, os alunos como condição primeira de suas ações educativas. Contreras (2012) escreve, então, que o trabalho do professor não pode ser compreendido se não se pensar também nas condições sociopolíticas que são pano de fundo para o próprio sistema escolar.

Logo, a educação não se constitui apenas na teoria ou apenas com práticas, é na relação dialética entre as duas que é estabelecida a práxis, primordial para o desenvolvimento humano. Os momentos do dia-a-dia, os acontecimentos diários, tornam-se práxis ao passo em que vêm complementados de uma reflexão teórica, articulando as descobertas fragmentadas, introduzindo mediações pertinentes e que, em decorrência, propicie a produção de novos conhecimentos conduzindo a novas práticas (MINAYO GOMES, 2012).

As relações de teoria e prática foram desenvolvidas e ampliadas por Marx na expressão práxis. Práxis, no sentido atribuído por Marx, refere-se à atividade livre e universal, criativa, por meio da qual o homem cria e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo (BOTTOMORE, 2012). Konder (1992, p. 115) define práxis como

(...) a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente,

precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A explicação deixa bem claro a interdependência existente entre a atividade concreta e a teoria, o autor ainda pontua que a necessidade da teoria não é um luxo e sim uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, mecânicas, sendo assim, a atividade precisa da teoria para se tornar práxis.

Sánchez Vázquez (2011) utiliza o termo práxis para designar a atividade consciente objetiva, atividade real, material do homem que só é homem como ser social e prático. A vida social é essencialmente prática, pois, para Marx (1982), todas as incógnitas que seduzem a teoria para o misticismo encontram solução racional na práxis humana, no compreender dessa práxis, então, um pensamento que se isola da práxis pode ser considerada uma questão simplesmente escolástica<sup>67</sup>, isso quer dizer que a teoria necessariamente precisa ser vinculada à prática, sob pena de cair em um idealismo desvinculado da realidade.

Nessa relação de vínculo entre teoria e prática surge a questão da articulação entre essas duas dimensões. É compreensível que o homem, inseparável de uma estrutura social determinada que delimita o cotidiano, se perceba como um ser unicamente prático que não precisa de teorias, os problemas encontrados nesse cotidiano encontram solução na própria prática e a atividade teórica é considerada imprática, improdutiva, inútil por excelência (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Essa situação fica mais evidente em cursos de educação profissional como o caso do PROEJA-FIC, em que muitos sujeitos retomam os estudos com o foco na área profissional, para poder aprimorar suas práticas e se inserir rapidamente no mercado de trabalho.

A questão dessa relação teoria-prática (práxis) me remete a apresentar a sistematização, no quadro 11, das respostas dadas pelos professores do *projeto Sabores do Saber* quando indagados sobre se os alunos tinham mais dificuldades com os conteúdos relacionados à educação básica ou à educação profissional.

---

<sup>67</sup> Escolástica é uma corrente de pensamento desenvolvida na Idade Média, que pretende conciliar razão e fé, em uma perspectiva cristã.

Quadro 11: pergunta 32, relação entre educação básica e profissional

<b>CATEGORIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>Pergunta 32: Essas dificuldades relacionam-se à educação básica ou à educação profissional? Exemplifique.</b>
<b>Beatty</b>	Eu vejo que mais na educação básica. [Disciplinas da educação básica são mais difíceis] para alguns, né? O ato de sentar, pensar, produzir, né? Elaborar um texto, para alguns há uma dificuldade nesse sentido.
<b>Mildred</b>	Eu acho que na educação básica. Porque algumas coisas algumas vezes podem não fazer sentido e o profissional ele é muito prático, objetivo, né? Muitos deles, como o nosso é gastronomia, têm dez anos, quinze anos de cozinha, né? Então vem traz essa experiência da culinária para gastronomia se torna mais fácil. [Eles têm mais dificuldade] porque envolve algumas coisas referentes a domínio de linguagens e coisas assim, fica mais difícil.
<b>Clarisse</b>	Eles queriam muito as aulas práticas, gostavam... eles pediram muito, no meio do ano a gente fez algumas perguntas para eles, para que eles colocassem as coisas como estavam erradas, o que que eles queriam, o que eles mais gostaram, e todos pediram mais, a maior parte, a grande maioria, mais aula prática. Então aula prática, por ser um curso de gastronomia, realmente eles foram mais nesse sentido.
<b>Faber</b>	Eu acho que mais à básica, até né? Mais assim na educação básica. Porque na profissional eles acabam tendo muito mais experiências profissionais, que vão concretizar conteúdos numa forma bem óbvia para eles, né? Enquanto que às vezes em outra eles acabam tendo mais dificuldade, por exemplo na questão da matemática, na questão então espacial, né? Muitas vezes eu vejo assim, que alguns têm mais dificuldade, trazem essas dificuldades.
<b>Granger</b>	Olha, eu acho que se a educação básica da EJA dialogar mais com o mundo do trabalho, não vai ter

	<p>tanta dificuldade. Que eu acho que às vezes pode parecer que a educação profissional tem menos dificuldade porque faz parte da vida do cara, né? Ele está todo dia trabalhando. Então você consegue dialogar mais com o trabalho, parece, mas não tem por que educação básica não dialogar com o mundo do trabalho, né? Eu acredito nisso, acredito que justamente trazer o mundo do trabalho para dentro da sala de aula.</p>
<b>Montag</b>	<p>Eu acho que com a educação profissional, eles gostam mais. Eles se identificam, né? É que é aquela procura por aquilo que vai contribuir lá no meu local de trabalho. Vai contribuir no meu trabalho, eu vou melhorar minha parte profissional, né? Eu acho que busca isso, acho que é o que eles buscam assim.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

O quadro mostra que todos os professores consideram que seus alunos apresentam mais dificuldades com os conteúdos da educação básica e mais afinidade com os da educação profissional. Essa afinidade com os conteúdos profissionais vem da ligação imediata que os estudantes estabelecem com suas práticas do cotidiano, sendo um curso de gastronomia, pode ser o cotidiano doméstico, na manipulação dos alimentos para as refeições de casa ou mesmo o cotidiano do trabalho, de um emprego vinculado à restaurante e cozinha profissional. Por outro lado, os conteúdos relacionados à educação básica geram mais resistência por parte dos alunos justamente pela percepção de que esses não fazem parte do dia-a-dia. Como dito por Beatty no quadro acima, o ato de sentar, pensar e produzir um texto é difícil para sujeitos que estão temporariamente longe do espaço escolar, sendo que este é um desafio particular da EJA – e não só da educação profissional ou só da educação básica: a reinserção dos trabalhadores em uma rotina escolar.

É aqui que a prática pedagógica docente pode ser trabalhada para a articulação de teorias que ampliem a prática que o estudante já traz consigo, pois, como afirma Sánchez Vázquez (2011), o homem comum, imerso no mundo das necessidades do cotidiano, não se eleva sozinho a uma verdadeira consciência capaz de ultrapassar os limites estreitos da sua atividade prática, não podendo compreender que, com esses atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana. O professor

surge como um sujeito de mediação entre a prática, as experiências de vida e o conhecimento teórico que amplia, por sua vez, essa prática que o aluno traz consigo.

A seguir, destaco um trecho da entrevista de Clarisse que fala sobre como ela procura aproximar a teoria da realidade de seus alunos, de modo que os assuntos discutidos não fiquem apenas na elaboração mental e sim que construam uma relação tangível entre o que já conhecem e a ampliação desse saber.

Quando falava da África, por exemplo, a gente colocava situações do dia a dia, né? Desde a comida, quando a gente falava sobre rocha, a gente trazia situações do que que a gente usa, desde a lâmpada fluorescente, do giz que eu estava utilizando, mostrava, né? Então trazia pedaços de rocha, ah, vocês vão numa praia, aí a gente... qual praia que vocês vão? Então mostrava alí aquele grão foi processo geológico, para transformação de um grão de uma praia, né? Quanto tempo demora, aí dava uma sensação também de tempo, por exemplo, né? A gente ia entender o tempo geológico.... um exemplo, uma disciplina... tu entender o tempo geológico de que forma? Comparar bilhões de anos, como a gente fala, ou milhões de anos, com o tempo que tu vive 70 anos, praticamente impossível. Como é que tu vai imaginar o que vento vai bater sobre uma rocha e vai diluir aqueles grãos em areia de praia, de que não vai se perceber nunca isso, né? O mar batendo alí, como é que vai diluir em grãos de areia de uma praia. Então eu fazia eles perceberem de uma praia, por exemplo, que aquele processo está acontecendo. Então trabalhava a geografia nesse sentido de estar trazendo para realidade. Então geralmente eu deixava um monte de coisa de fora e botava isso, muitas vezes fui.... é... não fui compreendido, assim, colégios que tinham ah... preparação pro vestibular, tal. Não se pensa numa consciência reflexiva sobre um assunto (CLARISSE, 2015).

Essa fala de Clarisse mostra uma preocupação real de gerar um processo reflexivo nos alunos, evitando a repetição de assuntos apostilados comum em cursos de preparação para o vestibular. Essa

diferença nas práticas pedagógicas muda também o processo formativo de um trabalhador que, voltando a estudar, não pode continuar interagindo com o mesmo modelo pedagógico que contribuiu para o excluir anteriormente.

Nessa perspectiva, perguntei aos professores como era, no *projeto Sabores do Saber*, a integração da educação profissional com a educação básica, como ocorria em sala de aula e como eles a percebiam. As respostas mostraram percepções distintas entre os professores.

Montag acredita que a parte teórica desmotiva o trabalhador, que é uma repetição do mesmo processo que ele já viveu e pode contribuir para que ele se afaste novamente da escola, porém também é um grande desafio que contribui na ampliação da vida, de mostrar para o sujeito sua capacidade. Mildred declarou que a dificuldade está na falta de clareza de como articular os momentos profissionais com os momentos propedêuticos e não ficar com dois currículos segmentados que no fim recebem o título de uma única coisa.

Granger, nessa mesma linha, respondeu que essa integração é um desafio já que nós fomos educados a pensar em caixinhas separadas e o que está se tentando fazer é o exercício contrário, mostrar que as coisas não são separadas, nós que as separamos. Para esses três docentes a integração da educação profissional e da educação básica ainda é um desafio, não estando plenamente efetivada no projeto do PROEJA-FIC, mas em desenvolvimento.

Para Clarisse e Faber a integração ocorre muito bem e parece um processo já estabelecido no PROEJA-FIC. Clarisse declarou que conteúdos, tanto básicos quanto profissionais, se desenvolvem em torno da temática da gastronomia e deu como exemplo: para estudar determinada região do país outros assuntos emergem, como a geografia do solo, a história de como a região se formou, como foi o processo de colonização, quais tipos de vegetais e outros alimentos são consumidos, entre outros elementos que se interrelacionam durante as aulas e diluem a questão educação profissional versus educação básica. Faber explicou que em todos os momentos ocorre a integração, dando um exemplo com base na ficha técnica: esse é um instrumento importante na gastronomia, sendo uma receita com medidas métricas, então é associado a esse instrumento o ensino da matemática, envolvendo cálculo de custos, transformação de medidas caseiras (xícaras, colheres) em medidas métricas (gramas, mililitros).

A diferença de interpretação da questão da integração dos conteúdos pelos professores aparece como algo individual, ou seja, cada sujeito com suas experiências próprias entende que há sim uma



integração posta entre a educação básica e a educação profissional ou que essa integração ainda não ocorre como o planejado, que é um desafio a ser enfrentado. Portanto, o que define o entendimento de cada professor é seu posicionamento frente às práticas e concepções desenvolvidas no projeto.

Os esforços de integrar<sup>68</sup> os conteúdos ocorrem de tal modo que os estudantes, acostumados com o ensino disciplinar, comumente não percebem que estão participando de uma prática pedagógica diferenciada. Trago como demonstração um trecho da entrevista de Faber, que segue.

[...] Até assim surgiu um certo momento um educando assim “ah, quando a gente vai ter aula de matemática?” e eles já tinham visto a matemática quando a gente estudou a ficha técnica. Eles “ah, e quando a gente vai ver a matemática?”, né? E sendo que eles nem notaram que tinham visto a matemática. Todos eles assim... mesmo não tendo, alguns fizeram até a sexta série, alguns fizeram primeira e segunda série só, né? Mas eles têm essa ideia, né? Quando eles chegam aqui, né? De que vai ser aquele “ah, hoje vai ser aula de matemática, hoje vai ser aula de português”, ficam esperando isso e sem perceber eles estão vendo matemática. A gente viu a história da gastronomia, história da alimentação, então a gente começou lá da idade antiga, da idade média, o descobrimento do fogo, né? E tudo isso... e às vezes “história a gente não viu”, como? A gente não viu história, a gente viu toda a história, todos os períodos históricos, só que a gente focou, teve o foco de pensar nos momentos marcantes, marcos históricos da alimentação, né? [...]

(FABER, 2015).

Esta fala dá indícios que apontam para um processo em desenvolvimento de uma prática pedagógica que procura não trabalhar

---

<sup>68</sup> Uso essa expressão, pois este estudo não teve a intenção de aprofundar se a integração entre a educação básica e a educação profissional ocorre efetivamente como planejaram a ETHCI e a SME, desse modo, não poderia afirmar que no projeto do PROEJA-FIC os saberes são integrados, apenas foi captado indícios disso.

as disciplinas tradicionalmente conhecidas e fragmentadas em conteúdos separados. A intenção é que os conteúdos propedêuticos e profissionais fluam de tal modo que o aluno aprenda de forma articulada a temática proposta e não a matemática, a história, a culinária em aulas diferentes e faça individualmente e na própria mente a integração dessas disciplinas. A proposta dessa prática segue a ideologia da ETHCI-CUT, apresentada no primeiro capítulo, que preza por processos formativos que contribuam para o desenvolvimento de homens onilaterais e, através da fala de outros professores, caracteriza-se como uma prática pedagógica desafiadora e em progresso.

Também questionei aos docentes o que eles consideravam quando preparavam suas aulas e selecionavam os conteúdos de ensino em um contexto tão diverso e que exige práticas diferentes das usuais quanto o do *projeto Sabores do Saber*.

Dos seis professores, três – Granger, Mildred e Beatty – consideraram o mais importante, no momento de preparar aulas e selecionar conteúdos, o conhecimento prévio dos alunos, seus saberes e necessidades. Clarisse apontou que o importante é pensar em conteúdos para a vida, que vão além da mera assimilação mecânica. Faber e Montag responderam que o trabalho coletivo dos professores é relevante para que os planejamentos de aula aconteçam dentro dessa proposta inovadora de integração, porém Montag acredita que o trabalho em equipe é difícil, já que as ideias entre os docentes da ETHCI e da SME não estariam convergendo, e os alunos envolvidos demais na questão da escrita.

Quando Montag faz uma declaração como esta, de um envolvimento excessivo dos estudantes às questões de escrita, parece estar tecendo uma crítica à pesquisa como princípio educativo, de diretriz da SME, e não ao ato da prática necessária de escrever. Aliás, as demais falas têm como fundo a questão da pesquisa, que se desenvolve assim: os alunos escolhem um tema de gosto, interesse ou expectativa pessoal para iniciarem estudos que aprofundem o entendimento já existente sobre ele. A partir disso, os professores fazem com as intervenções estratégicas pensadas de acordo com cada pesquisa em andamento, sendo que essas pesquisas podem ter relação ou não com a gastronomia. É nesse ponto que as necessidades mencionadas pelos professores são evidenciadas, pois cada pesquisa exige estratégias docentes diferenciadas e, por isso, consideradas importantes nos momentos de planejamento de aula. Mildred relatou como acontece na prática a pesquisa como princípio educativo:

A gente pensa nas necessidades do estudante, por exemplo... ele está com um problema, ele quer saber quais são as origens do *funk*, então eu vou lá, me dedico a tentar saber que fontes que ele pode encontrar aquilo, que orientações que eu vou dar para ele, eu leio o que ele já escreveu, vejo se ele está com uma clareza no letramento, se ele consegue expressar aquilo que ele tem interesse, é mediante aquilo que preparo uma estratégia para intervir. Se chegar na hora ele tiver uma boa compreensão daquilo que eu estou propondo, a gente segue naquele mesmo caminho, se não a gente altera (MILDRED, 2015).

A fala da professora revela que a diretriz da SME está em andamento no *projeto Sabores do Saber*, o que pode gerar momentos de tensão com os professores da ETHCI, os quais consideram que o princípio educativo preponderante é o trabalho e não a pesquisa. Desse modo, o que disse Montag pode ser interpretado como uma demonstração da dificuldade que as equipes de ambas as instituições tem em alinhar os princípios pedagógicos, sendo que o docente considera que os estudantes são levados a se dedicar demasiadamente às pesquisas teóricas em detrimento da prática. Porém, Sánchez Vázquez (2011) escreve que a atividade teórica em todo seu conjunto só existe por e em relação com a prática, já que é na prática que a teoria encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade. Isso explicaria a fala de Montag sobre a questão da escrita, como se a teoria não estivesse se relacionando com a prática na perspectiva do projeto político pedagógico da ETHCI. A atividade teórica proporciona um conhecimento que é indispensável para transformar a realidade, porém isso ocorre no plano ideal, para efetivamente acontecer uma mudança na realidade é imprescindível – tanto quanto a teoria – a prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Então, a prática pedagógica desses professores está imersa em um contexto de clara disputa hegemônica, são os princípios da Escola da CUT em embate com os da Secretaria Municipal de Educação – e vice versa –, disputa essa às vezes velada, ora não, que pede um nível de mediação para que o projeto prossiga seu desenvolvimento. Desse modo, há concessões ou imposições que as instituições fornecem, uma para a outra, que levam em frente seus planejamentos e objetivos.

No entanto, talvez por ser a instituição responsável pela certificação da escolarização, ou por ser representante legítima do poder

do Estado, a SME imprima maior controle sobre as práticas pedagógicas, como exposto na fala de Montag:

[...] Há muita interferência da coordenação na sala de aula. Não da escola, sabe? Mas tipo assim, por parte da secretaria, sabe? Tipo de interferir, ir lá olhar a aula, “agora vamos fazer isso”, sabe? Tipo a gente planejou, essa aula que a gente planejou precisa dois dias, “não, vamos trabalhar um dia”, né? (MONTAG, 2015).

Essa interferência em sala de aula faz parte da mediação desenvolvida pela SME, de modo a ter o controle sobre o que acontece no dia-a-dia do curso do PROEJA-FIC. Mesmo que os docentes da ETHCI discordem dessa prática, há uma certa concessão por parte da escola para que a parceria entre as instituições seja fecunda.

Com relação ao dia-a-dia, os professores do PROEJA-FIC relataram que procuram pensar e definir suas atividades de modo coletivo, realizando duas reuniões semanais de planejamento e de alinhamento das rotinas de sala de aula. Essas reuniões contemplam principalmente a organização e socialização das orientações das pesquisas e a leitura dos diários dos alunos, que consiste em um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento do estudante, em que o professor pode intervir escrevendo respostas. Mildred e Beatty trazem em trechos de suas falas, de modo sucinto, como é a rotina no PROEJA-FIC:

[...] então a gente dá retorno nesses diários, a gente organiza materiais, a gente encontra informações que são necessárias, cuida da nossa sala, prepara a sala para recebê-los, né? Além disso nas segundas e nas quartas a gente tem essa dinâmica de dialogar com as necessidades, né? ... das pesquisas que estão surgindo, preparar o que vai ser trabalhado à noite [...] (MILDRED, 2015).

Acompanhar o processo de pesquisa, né? A pesquisa como proposta de trabalho, de avaliação dentro do PROEJA e.. orientar os alunos no diário, processo de investigação e.. a gente desenvolve um trabalho aí que é o caderno de diário, eles fazem um relato diário do que... das experiências que têm vivenciado... aí a gente pode

apreciar isso e dar uma resposta para eles. Basicamente é isso (BEATTY, 2015).

Essa rotina se mostra bastante dinâmica e, para Clarisse, esse é um dos desafios na hora de planejar, mas que se revela algo positivo, pois é possível prever e elaborar o que será feito na sala de aula, facilitando e aumentando as chances de acertar com os alunos. Granger e Montag disseram que os planejamentos ocorrem bem, mas quando estes são levados à prática nem sempre conseguem ser efetivados, já os momentos em sala de aula, para esses professores, são muito confusos pela quantidade excessiva de docentes, “a EJA do município eles... entra uma turma para dar aula, que eu acho bem estranho assim, mas tudo bem” (GRANGER, 2015) fazendo com que o aluno perca a referência com quatro, cinco pessoas apresentando conteúdos em sala.

Montag considera que, para que o planejamento dê certo, a autonomia docente é fundamental:

[... ] que a gente precisa ter aquela autonomia enquanto educador dentro da sala de aula, né? Houve vários momentos assim, de você estar ali, planejou a aula, tudo e chegar na hora e precisar “ah não, acho que é melhor fazer assim”, sabe? E até mesmo questão de coordenação assim, tipo de.. coordenação que eu estou dizendo é aqui na escola a gente trabalha, pela experiência que eu tenho com a escola, eu tenho autonomia para mim ir para sala e desenvolver a minha aula. A escola me proporciona uma autonomia que ajuda que.. que ajuda a crescer, sabe? Assim, a gente cresce nisso, porque aprender ... ou.. a aula vai depender de mim, se eu for dar uma aula boa, uma aula ruim depende de mim. E no PROEJA assim, acho que falta um pouquinho isso, falta ter mais autonomia, sabe? (MONTAG, 2015).

Autonomia docente aqui é entendida em uma perspectiva crítica de emancipação, ou seja, como escreve Contreras (2012), é uma liberação profissional das opressões, superação das distorções ideológicas, um processo coletivo de transformação das condições institucionais e sociais do ensino. Diante disso, a autonomia do professor fica comprometida enquanto existirem distorções ideológicas entre as instituições. Contreras (2012, p. 217) ainda escreve que “a

autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais dos transcurtos e da relação de ensino”, se o docente não percebe possibilidades de realizar suas convicções pedagógicas é impedido de ser plenamente autônomo em suas práticas pedagógicas.

Frente a esse envolvimento que os professores promovem com os alunos, mesmo com a autonomia limitada, questionei-os sobre como percebiam que seus estudantes estavam compreendendo os ensinamentos e como eram feitas as avaliações no projeto. Todos os professores responderam que não há um processo de avaliação como a prova, tampouco notas, a exemplo da escola tradicional. Essa percepção de que o aluno está aprendendo vem das conversas e das falas que os mesmos expõem nos momentos de socialização.

Beatty e Mildred identificam a aprendizagem quando os alunos participam efetivamente das discussões postas, quando questionam mesmo de forma sutil. Essa sutileza, para Montag, encontra-se inclusive nas conversas de corredor, pois há alunos com dificuldade em se expressar no grupo, então a interação dos sujeitos durante os momentos de convivência promove uma avaliação contínua. Clarisse relatou que essa interação ultrapassou os limites do espaço escolar e, com uma relação de amizade com os alunos, conseguiu perceber mudanças na vida pessoal, como exemplificado nesse trecho da entrevista: “ele abriu a cabeça dele, pescador aqui do lugar, [...] e até para situações assim de, talvez, dela trabalhar [a esposa] e ele permitir que ela trabalhasse e tal. Então essa aí foi uma evolução que a gente viu, que viu uma transformação na vida deles num todo” (CLARISSE, 2015). Ações como essa dão indicativos de que está ocorrendo uma transformação na realidade dos alunos por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no *projeto Sabores do Saber*.

Faber e Granger apontaram a atividade de fechamento como importante para a percepção de aprendizagem. Essa atividade de fechamento ocorre no fim de uma aula e faz com que os alunos, por meio de cartazes, textos, socializem uma sistematização de seus entendimentos sobre o conteúdo discutido. “Aí quando a gente fecha a aula, a gente tem que ter um momento de fazer alguma dinâmica também que mostre que se ampliou aquilo que ele trouxe lá no início” (GRANGER, 2015), a ampliação do assunto, nesse caso, dá indícios de uma apreensão por parte dos estudantes e, no caso dessa ampliação não ficar evidente, mostra que o professor precisa mudar sua estratégia de mediação, o que é discutido na reunião de planejamento seguinte.

No tocante aos processos de aprendizagem, indaguei se os professores acreditavam ou percebiam haver alunos predispostos ao aprendizado e outros com dificuldades em aprender. As respostas estão sistematizadas no quadro que segue:

Quadro 12: pergunta 31, alunos predispostos ou com dificuldades de aprender

<b>CATEGORIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>Pergunta 31: Existem alunos predispostos a aprender e alunos com dificuldades de aprender? A que você atribui isso? O ensino pode ajudar a superar estas diferenças?</b>
<b>Beatty</b>	Existem. Aqueles predispostos no sentido de que eles já trazem uma bagagem de informações, de conhecimento e ali a gente vai de certa forma lapidar isso, ou agregar mais ao que eles já têm. Mas existe também o outro lado, de pessoas que tem extrema dificuldade, né? Na produção textual, na expressão oral.... <i>Tem a ver um pouco com a formação, né?</i> Acho que faz parte desse processo.. ter sido criado de uma forma retraída, né? Vítima de algum preconceito, que não tenha caído bem em algum momento.
<b>Mildred</b>	Sim. [Por] Vários motivos. Por exemplo, podem ser problemas cognitivos de gestação, podem ser por problemas genéticos, pode ser por gestação de usuários de drogas, pessoas que em alguns momentos não tiveram os estímulos corretos, deficiências nutricionais, é... uma base é... insuficiente, acho também que podem ser os mais diversos motivos também.
<b>Clarisse</b>	Eu acho que deve existir assim, fisicamente, né? O jeito de cada um, né? Acho que o jeito de cada um realmente existe isso aí, alguns têm mais dificuldade fisicamente, acredito que tenha isso, então o meu ponto de vista é que tem. Tem uns que lutam para pegar essas coisas que tem feito errado e mudar isso. E tem uns que não ligam de como são não. Tem uns que tem essa guerra constante de querer mudar realmente, melhorar. E tem outros que, realmente tem mais dificuldade,

	<p>já tem a vida mais... os mais velhos já tem mais manias, digamos assim, né? Então é mais difícil uma transformação, alguns... por isso que eu digo, <i>depende muito como a pessoa é e como ela foi criada</i> e tal. E como ela está receptiva a essas mudanças que acontecem numa instituição, né? Num colégio. Tem gente que veio aberto assim para aprender mais, tem gente que já veio trazendo o que ela é e foi mais difícil quebrar, é mais difícil amolecer, esquentar digamos, para fazer essa transformação.</p>
<b>Faber</b>	<p>Tem alguns eu acho que demoram um pouco mais, né? Assim, mas acho que todos têm condições, todos têm condições de aprender, né? Só que de formas diferentes, né? Para alguns educandos vai ter uma outra forma de aprender, mas todos com certeza têm condições de aprender. Eu acho que [essa dificuldade ocorre] até por conta do resultado mesmo da vida deles, né? Do próprio, vamos dizer assim, das <i>condições de vida que muitos tiveram</i>, né? Eu acho que isso é fruto das condições de vida, do acesso por exemplo a um livro, né? Do acesso a várias coisas que muitas vezes foi negado, né? E que então algumas pessoas chegam com mais dificuldades, tem algumas pessoas que chegam assim... que elas não... todas elas são alfabetizadas, né? Mas algumas assim têm um letramento muito baixo mesmo, que não conseguem às vezes ler direito nenhuma frase inteira, só uma palavra [...].</p>
<b>Granger</b>	<p>Sim. Aí eu acho que depende da <i>trajetória de cada um</i>, né? Mas tem alguns que tiveram uma história muito traumática, né? Na escola. Então eles estão mais fechados, né? E outros que não, que tiveram que deixar por algum outro motivo mas iam bem, né? Então tem uma memória escolar boa assim na cabeça, né? Têm outros que não, que só tem trauma. Que a escola foi algo muito ruim na vida, que era o burro. [O ensino] Pode [ajudar]. Eu acho que o papel da EJA é em</p>



	<p>grande medida esse, né? Fazer acreditar que não precisa só a EJA e pára alí, pode seguir sim. Que a escola não é aquilo lá, se a gente vai reproduzir a escola que mandou ele para rua, a gente vai estar cometendo um grande erro, né?</p>
<p><b>Montag</b></p>	<p>Tem, principalmente assim, eu acho que é uma coisa muito forte assim a questão da... da sociedade machista, sabe? E daí, às vezes, como quando eu consigo, eu acho que tipo... que tem alguns que chega e está disposto, se identifica com uma proposta, né? E quer, né? E tem uma iniciativa, assim, que quer... e outros também eu acho assim, que pela <i>própria realidade</i>, sabe? Chegam cansados e não dão tanta importância assim. Tem uma coisa assim que eu acho que não consigo identificar ainda, sabe? Acredito que é pela questão do trabalho, sabe? Que a gente tem... que é complicado.. a pessoa chega às vezes dorme em sala de aula, sabe? E a gente percebe que é porque estão cansados e daí no mesmo tempo que você vê a pessoa, puxa vida, será que é a minha aula que está ruim? Tem isso também, sabe? Mas a gente percebe que tem umas pessoas assim, quem sabe pela realidade também, pela realidade que viveu, que são mais abertos, sabe? E que consegue compreender, consegue fazer uma leitura maior. Enquanto tem outros ainda que a própria experiência de vida, não sei, né? [...].</p>

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

Todos os professores concordaram em haver alunos predispostos e alunos com dificuldades no aprendizado e uma das razões, por mais que as respostas tenham sido diversas, foi apontada igualmente por cinco entrevistados como sendo a história de vida de cada estudante. Pelas falas entende-se que a trajetória histórica do sujeito, suas vivências, podem tanto estimular os processos educativos quanto cerceá-los, sendo que essas construções históricas imprimem marcas que os indivíduos levam consigo para a sala de aula, de modo que seja improvável a expectativa dos professores em receber alunos vazios de experiências de vida.

Não tenho o propósito de esmiuçar as falas apresentadas no quadro 12, mas chamo a atenção para as diferentes respostas dadas pela equipe da SME e da ETHCI. Da primeira, dois professores concentraram suas opiniões sobre a dificuldade de aprendizagem em problemas fisiológicos humanos. Já a equipe da escola da CUT foi abordou as questões sociais que influenciam no aprendizado. Essa distinção tem raiz nos processos formativos e nas experiências que ajudaram a construir essas percepções. Vale lembrar que os docentes da SME têm pouca experiência na EJA e, talvez, não tenham desenvolvido estudos com a aprendizagem adulta, pois “trabalhar com o aluno trabalhador, com o aluno jovem, com o adulto, com o mais idoso é diferente de estar lidando com um aluno que podemos chamar já institucionalizado no âmbito das práticas escolares ditas regulares” (LAFFIN, 2013, p. 163).

No entanto, essas contradições dos professores, de acordo com Contreras (2011), não podem gerar interpretações de que esses são sujeitos limitados em suas capacidades ou possibilidades reflexivas, como se deveriam ser libertados. O autor escreve que é provável que o que significa e compromete humanamente as experiências de muitos professores não possa ser entendido ou decifrado. Como apresentado no capítulo anterior, vivemos em um período histórico com um modo de produção que determina a existência da humanidade, essa determinação hegemônica constrói percepções como a de Mildred, que se um aluno demonstra dificuldades em sala de aula deve ser por questões fisiológicas e não por determinações de um sistema social e econômico.

O interessante, no caso específico do *projeto Sabores do Saber*, é o encontro desses professores da SME e da ETHCI em um local onde o diálogo é possível. O encontro de diferenças que, por meio do diálogo, altera simultaneamente a práxis dos docentes das duas instituições, e é incentivo para que se continue pensando em, como escreve Contreras (2012), construir outros espaços em que cabe a diferença.

O próprio *projeto Sabores do Saber* já é constituído, como outros cursos do PROEJA, para agregar sujeitos diferenciados por suas trajetórias escolares, suas vivências de trabalho, suas histórias de diversas formas de exclusão. Sabendo disso, e da pouca experiência dos professores com as práticas da EJA, perguntei a eles como é ministrar aula para um estudante trabalhador. No quadro 13 estão organizadas as respostas.

Quadro 13: pergunta 39, ministrar aula para um estudante trabalhador

<b>CATEGORIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>Pergunta 39: Como é ministrar aula para um estudante trabalhador?</b>
<b>Beatty</b>	Requer muita flexibilidade, parte das ações que a gente vai desenvolver e <i>compreender que</i> nem sempre o educando vai estar bem e tem momentos que ele <i>chega cansado</i> ou frustrado com alguma situação.
<b>Mildred</b>	Como eu te disse, aquela até que você brincou que talvez eles gostem, eu tenho essa postura mais assim, eu brinco muito, é descolada, algumas pessoas até “ah, você é professor, pensei que você era estudante”. Eu procuro me manter, não me valer desse título, né? De professor, de eu ser amigo, deu eu <i>tentar dialogar com a pessoa que ali na minha frente, tentar entender a realidade dela</i> , né? Eu vou ficar com um português super erudito e formal se estou falando com uma pessoa que fala “mano, etc, etc”. Tem que entrar no universo da pessoa, né? E com isso eu <i>dialogar para que ela tenha um incremento</i> , também se for interesse dela, na realidade dela.
<b>Clarisse</b>	Então, isso aí foi pensado todos os dias que a gente chegava ali, né? A própria <i>Educação de Jovens e Adultos pensa isso o tempo inteiro, no trabalhador que é o educando</i> . Então a gente sempre fazia o que fosse mais agradável possível, né? Sempre o mais agradável possível, eles chegavam até com fome, aí tinha a questão da merenda que eles se encheram de vontade de vir. Aí eles ganham passe também, isso favoreceu para eles virem, porque eles não gastavam. O fato da Educação de Jovens e Adultos entender essas falhas, dos alunos faltarem e de repente não estás ali cobrando. A oportunidade, que a gente chama de HPS, que é horas de produção externa, né? E eles estarem em outros momentos também evoluindo nos seus estudos. A questão das leituras, o Floripa Letrada, que são os livros que eles encontravam aqui eles começam a ler, e a

	<p>gente trouxe aqui para dentro, os livros que a gente tem aqui nos corredores, a gente tem esses livros e a gente.... eles socializavam tudo isso, eles pegavam esse material, faziam observações para gente escrevendo, né? [...] Então houve essa melhoria deles aqui com relação ao trabalho, acho que foi bem significativa, foi compreensível, eles se sentiram acolhidos. Pela pergunta anterior que tu fez, né? Ajudou no serviço deles, em contrapartida também em que eles... tiveram um lugar para completar os estudos, né? Um <i>lugar que compreendeu essa realidade deles</i>. Acho muito interessante a Educação de Jovens e Adultos, muito legal.</p>
<p><b>Faber</b></p>	<p>Tem que ser uma aula bem dinâmica, porque muitas vezes o trabalhador... muitas vezes não, com certeza <i>o trabalhador já está ali desde as seis da manhã até às seis da noite</i>, às vezes, né? Até as dezoito horas, um pouco antes da aula trabalhando, né? Então <i>eles chegam aqui muito cansados, muito exaustos</i> e aí então tem que ter uma metodologia bastante dinâmica, né? Não pode ser aquela aula expositiva, né? Sabendo que eles dormem, eles dormem com certeza. Então tem que ser uma coisa bem dinâmica, né? Que envolva, que eles se movimentem dentro da sala. Então tem também os trabalhos em grupo, os trabalhos que a gente faz muito, muito trabalho em grupo, né? Isso também ajuda que eles se levantam, né? Trabalho em grupo também porque eles compartilham os conhecimentos e isso é muito bom, né? Também com esse objetivo. Mas daí a gente procura não fazer os grupinhos que estão juntos, “vamos mudar, o pessoal que está lá vem aqui para frente”, aí eles se levantam, né? Para já se movimentar, não ficar lá sentado, no mesmo lugar a noite inteira. A gente procura utilizar música em alguns momentos, nunca música clássica, né? Sempre música bem movimentada, para que eles se movimentem mais, né? Então a gente utiliza essa...ah, vai fazer uma</p>

	apresentação, vai apresentar para o grupo, indo lá na frente, não ficar no seu lugar que está sentado. Vai lá para frente para apresentar, para ficar mais movimentada, mais dinâmica. Tem que ser, porque se não, o trabalhador com certeza vai dormir. Porque ele já é... é o terceiro período que ele está ali, já trabalhou dois períodos, né? Às vezes até a madrugada e então agora... é um momento que a gente tem que levar isso em conta, assim quando vai planejar as aulas que sejam aulas... não podem só ser aulas expositivas não. Se não o pessoal dorme, todo mundo.
<b>Granger</b>	É bem diferente, é bem diferente [do que dar aula para um aluno que só estuda]. [...] tem que pensar nos momentos que, metodologicamente não posso falar tanto do mundo do trabalho, não vou ter como puxar... se o estudante ainda não trabalha, ou não teve uma experiência, do que outro que <i>já tem uma vida, né? Não é um copinho vazio, né?</i>
<b>Montag</b>	[...] precisa a gente conseguir fazer essa outra... uma relação tipo assim de... uma forma de educação que seja diferente no sentido de que ele não... que ele já foi excluído uma vez da escola, né? E que agora essa precisa muito valer a pena, e esse valer a pena está relacionado à <i>dialogar com a realidade deles</i> , sabe? Por isso que quando a gente está falando da questão profissional assim, a gente precisa conseguir fazer essa... trabalhar de forma que ele tenha essa parte da educação básica, né? Trabalhar... mas usar <i>temas que estejam relacionados à realidade cotidiana deles</i> .

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

As respostas foram concentradas na importância de compreender a realidade de um trabalhador que volta à escola e apresenta necessidades diversas, diferente de um aluno da educação básica com a idade usualmente conhecida como aquela da infância e da adolescência, ou seja, sem vivências de cunho profissional.

As falas mostram preocupação, por parte dos professores, em estabelecer uma relação próxima com os estudantes, planejando

atividades e modos de interação que entendam o cotidiano de sujeitos que trabalham oito horas por dia, fazem horas extras, se deslocam por longos trechos entre casa, trabalho, escola, possuem família, participam da comunidade em que vivem, entre outros hábitos que tornam os alunos do PROEJA-FIC alvo de práticas pedagógicas inovadoras e desafiadoras.

Há toda uma estrutura de suporte para que os trabalhadores consigam se manter estudando, como o auxílio transporte, a alimentação na escola e as dinâmicas em sala de aula, fazendo com que o diálogo entre aluno e professor seja fortalecido em um processo que, como apontou Mildred, deve ampliar a realidade e não mantê-la, pois, como afirma Konder (1992, p. 138-139) “a atividade que leva os cidadãos a interferirem uns na vida dos outros, passa inevitavelmente pelo diálogo”. O autor ainda escreve que “o diálogo não elimina as contradições (ao contrário, as pressupõe), mas lhes dá um tratamento especial, cuidadoso, reflexivo, porque nele o exercício da crítica se completa com a autocrítica” (KONDER, 1992, p. 139), desse modo, ao refletir sobre a realidade do aluno, por mais diversa que seja, o professor acaba por refletir sobre sua própria existência.

Para Laffin (2013, p. 185) “ensinar e aprender estão intrinsecamente articulados com uma relação de reciprocidade, de diálogo entre os alunos e docentes”, em um processo de acolhimento para os processos de ensino-aprendizagem. Isso quer dizer que os professores não se envolvem apenas profissionalmente com seus alunos, há também o envolvimento afetivo, emocional, que faz o trabalho docente ir além de uma mera relação trabalhista.

Merece consideração o fato de que, como aponta Arroyo (2014, sem grifo no original), a “arte” de produzir sujeitos como subordinados foi historicamente sofisticada pela classe dominante, sendo assim, é necessário desconstruir as concepções em que essas pedagogias se legitimaram e iniciar uma reconstrução com práticas pedagógicas que tenham a pretensão de alterar, de alguma maneira, o mundo. Esse é o sentido da práxis, como afirmam Marx e Engels (2014), não basta apenas interpretar o mundo, o que importa é transformá-lo.

### 3.2.1 Experiência como parte integrante da prática pedagógica docente

A diferença entre o homem que apenas apara gramados e um verdadeiro jardineiro está no toque, dizia ele. O aparador de grama

podia muito bem não ter estado ali;  
o jardineiro estará lá durante uma  
vida inteira

(BRADBURY, 2009, p. 221, fala  
de Granger).

Como descrito no primeiro capítulo, considere a categoria experiência como parte que integra a prática pedagógica dos professores. Esses vão à escola com percepções e ideias construídas ao longo de suas histórias e dialogam com seus colegas e alunos que, por sua vez, também trazem suas experiências. Desse modo, as práticas de cada docente estão vinculadas em alguma instância às experiências adquiridas, sendo relevantes para uma análise contextualizada.

Thompson (2004) analisa a categoria da experiência e a define como determinada, em grande medida, pelas relações produtivas em que os homens nasceram ou passaram a integrar independente de sua vontade, ou seja, é a experiência vivida; outra parte da medida da experiência é a que o autor define como a experiência percebida, ou, a consciência construída socialmente. Assim, os estudos de Thompson revelam que a experiência é o que faz a junção entre cultura (experiência percebida) e não cultura (experiência vivida) (ALVES; ARAÚJO, 2013). Para Martins (2006), os escritos de Thompson mostram que entender a experiência de vida dos sujeitos reais é compreender o diálogo existente entre ser social e consciência social.

Isto posto, é possível compreender os homens e mulheres não como sujeitos independentes, “indivíduos livres”, pois estão determinados em um modo de produção, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades e interesses e como antagonismos, para, em seguida, “tratar” essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* para agir sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, grifos do autor).

As experiências se articulam, dessa forma, com as práticas pedagógicas, pois os docentes levam para a sala de aula, para seu cotidiano na instituição educativa e com os alunos, as experimentações vividas e refletidas através da consciência e da cultura. Por isso, elaborei algumas questões que tinham como intenção fazer emergir alguns aspectos das experiências dos professores e aquelas que eles percebem de seus estudantes.

Questionei-os sobre o que consideravam fundamental conhecer e construir para trabalhar em um curso do PROEJA-FIC, trazendo

algumas reflexões desses docentes a respeito de seus trabalhos em um contexto diferenciado. Seguem as respostas organizadas no quadro 14.

Quadro 14: pergunta 19, conhecimentos para trabalhar no PROEJA

<b>CATEGORIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>Pergunta 19: O que é fundamental “conhecer”, “construir” para trabalhar em um curso do PROEJA?</b>
<b>Beatty</b>	Penso que... boa parte tem a ver com o perfil do educando. A gente traçar um perfil e começar a desenvolver uma estratégia de trabalho a partir desse... [...] é uma outra realidade [comparado ao ensino dito regular], né? A gente comenta muito que, no caso do PROEJA, ou da EJA em si, o... quem procura é quem realmente precisa estudar, que realmente quer estudar. E no sistema regular de ensino, muitas vezes não se tem exatamente isso, né? [...] muitos estão lá [no ensino regular] por obrigação, né? Mas tem sido bem gratificante para mim, estou muito contente.
<b>Mildred</b>	O máximo de coisas que você puder conhecer, acho que isso que é o principal e você também ser um ser humano aberto às diferenças e tentar trabalhar os teus preconceitos, que todos temos, né? E ser uma pessoa... eu acho que... estar aberta ao diálogo, coisas nesse sentido assim, sabe? Acho que é fundamental ser compreensivo.
<b>Faber</b>	Fundamental.. o que que seria, tem tantas coisas que são importantes, né? Mas acho que conhecer o PROEJA, qual o objetivo, que público que atende, né? Quem são esses indivíduos, né? Que a gente... esses sujeitos que a gente vai trabalhar é importante conhecer, né? Eu acho que outra coisa importante é pensar nisso, pensar estratégias que levem em conta os saberes deles também, que não ignorem os saberes que essas pessoas tem, valorizar esses conhecimentos, valorizar esses saberes eu acho que é fundamental.
<b>Granger</b>	Ah, eu acho que tem que conhecer... bom eu acho que o mundo do trabalho, né? Do trabalhador, acho que em primeiro lugar não é um trabalho qualquer,



	<p>né? Porque a gente está lidando com uma classe, que é a classe trabalhadora, né? Então eu acho que já tendo esse viés, né? Já é um pouco diferente a forma que a gente vai atuar, né? Diferente de eu estar num CCAA [escola para o ensino de língua inglesa], nesse sentido assim, né? Para começar seria isso assim.</p>
<b>Montag</b>	<p>É.. Conhecer tipo a realidade dos trabalhadores, sabe? De tentar entender essa realidade, né? Do mundo do trabalho. De entender isso assim, porque não é fácil conciliar, né? Tipo assim, trabalho... não de sentido assim, mas no sentido de trabalhar o dia todo e estudar a noite, sabe? É uma realidade assim que... bem desafiadora, sabe? E acho que compreender isso é muito importante.</p>
<b>Clarisse</b>	<p>Bom, o que eu tive assim como experiência, dos colégios que eu trabalhei, foi assim com relação ao cotidiano de um professor mesmo, ou seja, tu trabalhar com a situação de que cada pessoa é diferente. Aí quando eu trabalhava com os adultos, como tinha uma turma com idades diferentes, né? Com bastante idades diferentes, a diferença entre cada aluno... então tinha que sempre que estar tentando agradar a todos, então sempre fazia um atendimento mais particular para cada um tentando, na sala de aula, aceitar essas diferenças que existiam, né? Tentar andar com todos, cada um no seu ritmo. Então isso aí foi um aprendizado que a gente traz aqui para EJA também, né? Cada um tem o seu ritmo, isso já vinha descobrindo, trabalhando na prática né? Não assim... por ter lido né? A gente viu a parte da teoria, mas vendo a realidade de cada um, tentar fazer um pouquinho daquilo, né?</p>

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

As respostas mostram como os docentes têm uma percepção boa da experiência vivida no PROEJA-FIC, como algo diferente dos modelos de ensino a que estão habituados e, por isso, suas palavras soam otimistas. Todos os professores consideraram os sujeitos que estudam no *projeto Sabores do Saber* centrais no desenvolvimento de

seus trabalhos, conhecê-los é fundamental para que as práticas pedagógicas possam ampliar suas realidades. Mildred não expressou uma palavra como trabalhador, sujeito ou aluno, porém quando fala em diálogo, a professora está considerando seus pares de interação no *projeto Sabores do Saber*.

Outro ponto de destaque, que chamo à atenção, é que Faber, Granger e Montag, professores da ETHCI, usam o termo “trabalhador” para se referirem aos sujeitos do PROEJA-FIC, ao passo que Beatty e Clarisse, da SME, usam “educandos” e “adultos” respectivamente. Esse é um indicativo das concepções de fundo, das experiências de vida, que são construídas ao longo dos processos de formação histórica de cada indivíduo.

Mesmo tendo falas que convergem para uma compreensão dos sujeitos da EJA que difere da concepção burguesa, no quadro anterior torna-se evidente que os discursos dos professores se aproximam, não sendo antagônicos, porém não são equivalentes. Para Gimeno Sacristán (2011) a linguagem não é inocente, os conceitos, argumentos e discursos são ferramentas que representam os conteúdos do nosso pensamento, assim os termos que utilizamos não são lentes neutras, eles têm a ver com as características da sociedade em que são usados. “[...] deve existir por trás da linguagem uma epistemologia ou visão do conhecimento baseada em uma teoria. Haverá uma visão da sociedade, uma política do conhecimento traduzida nas instituições [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 15). Isso quer dizer que, mesmo que os professores não tenham plena consciência, eles são reprodutores dessas linguagens que carregam uma visão de sociedade estabelecida com concepções de manutenção da hegemonia burguesa ou da construção da hegemonia do proletariado, ainda que os professores não se percebam nessa disputa no campo da educação.

Sobre a questão do aluno do PROEJA-FIC como sujeito, as respostas carregam as experiências dos professores que as elaboraram. Beatty compreende o sujeito do PROEJA-FIC como uma pessoa que está se descobrindo, percebendo valores que estavam trancados em uma caixa e que, com o início do curso, a caixa foi aberta fazendo aflorar esses valores. Aqui não é possível precisar o que o professor compreende pelo termo “valor”, mas a construção dessa resposta mostra que Beatty entende seus alunos como pessoas com histórias e saberes e que o processo formativo no PROEJA-FIC colabora para a ampliação desses elementos. Mildred definiu os sujeitos do PROEJA-FIC como pessoas com uma faixa etária mais elevada, com uma vida estável, emprego e família constituída, diferente de outros núcleos da EJA, que

são formados por pessoas mais jovens, sendo essas possuidoras de alguns problemas, estando à margem da sociedade ou à parte de alguns direitos, alguns benefícios. A professora traçou um perfil distinto que ela percebe no PROEJA-FIC e na EJA sem a articulação com a educação profissional e o que chama a atenção em sua resposta é a percepção de que os jovens possuem mais problemas ou são mais vulneráveis do que os adultos, como se esses últimos possuíssem mais direitos e benefícios garantidos pela sociedade. Para Faber há a compreensão do aluno do PROEJA-FIC como um sujeito histórico e que é fundamental fazê-los se perceberem desse modo, então o professor relatou uma situação como exemplo:

[...] nós temos dois alunos, né? Que estavam em um grupo que são da Bahia, né? São da Bahia e de Pernambuco, né? Então eles reconheceram na história como fruto dessa exclusão, dessa... desse êxodo rural, né? Como fruto disso “bom, a gente está aqui hoje, nesse lugar, porque a gente veio procurar emprego porque nós não conseguimos ficar mais, né? Naquela região, a agricultura já começou a ficar mecanizada, não tinha mais como viver da agricultura naquele local” e se viram enquanto sujeitos agora “não, estou aqui agora, por quê?”. É resultado da história, resultado disso tudo. Então eles se vêem como sujeitos históricos com certeza, e isso... é muito bom de ver isso. É muito interessante quando você vê isso... assim, que você não força que isso apareça, isso aparece. [O sujeito] consegue refletir, refletir sobre a história e se entender como sujeito histórico e vê isso na sua realidade hoje, quanto que isso reflete na sua.... na realidade que ele... onde está hoje? O que está fazendo hoje é reflexo dessa questão histórica, né? Sem forçar, sem explicar, é uma reflexão e uma conclusão que eles mesmos chegam e isso é muito bom (FABER, 2015).

A preocupação de Faber é gerar esse processo reflexivo nos alunos sem uma imposição ideológica, fazendo com que as práticas pedagógicas estimulem as percepções da realidade de cada indivíduo, que esses tratem essas informações na mente com o suporte da teoria e passem a ter uma compreensão do mundo e do modo de produção em que vivemos.

Planejar práticas pedagógicas que contemplem momentos de reflexão entre a teoria e a prática é importante, nessa proposta de um projeto diferenciado, pois muitos sujeitos chegam ao *Sabores do Saber* com a única intenção de certificação de escolarização e certificação profissional. Antes mesmo da questão profissional aparece o objetivo de completar o ensino fundamental, afirmou Granger, tirar o histórico atraso educacional e, depois, vem a intenção de melhoramento profissional e reinserção no mercado de trabalho, além da qualificação profissional, lembrou Faber. Montag aponta que os alunos chegam ao curso desejando uma melhora no currículo, para aumentar as oportunidades de emprego. Clarisse e Mildred responderam que os objetivos dos alunos são diversos, mas que a maioria deles apresenta a necessidade de terminar os estudos pela aceitação social ou pela realização de um sonho.

Essas percepções que os docentes elaboraram sobre os objetivos de seus alunos vêm do diálogo estabelecido como prática no *projeto Sabores do Saber*. Conhecer o sujeito, quais seus anseios, sua história, suas ambições se torna imprescindível para a prospecção de atividades que ampliem as expectativas trazidas, afinal a educação deve interferir necessariamente no estudante e não mantê-lo nos saberes por ele já adquiridos. Arroyo (2013) vê com grande otimismo essas ações que não empobrecem a experiência escolar de alunos e professores, antes as enriquecem de maneira que prioriza a função social e cultural da escola que amplia sua função educativa, ampliando inclusive os horizontes culturais da docência. Desse modo, perguntei aos professores como eles lidavam com as experiências de vida e de trabalho dos alunos do PROEJA-FIC:

Quadro 15: pergunta 29, experiências de vida e de trabalho dos alunos

<b>CATEGORIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>Pergunta 29: Como lida com as experiências de vida e de trabalho desses sujeitos?</b>
<b>Beatty</b>	Os momentos que antecedem o início dos trabalhos, a aula propriamente dita, a gente troca muita experiência assim, a gente conversa, né? Então.. no próprio caderno de diário, que é uma modalidade coletiva que a gente tem, eles colocam muito disso, né? A experiência que tiveram aquele dia, em relação ao trabalho, em relação à família, e aí a gente pode possivelmente dar um respaldo, né?

<b>Mildred</b>	As experiências prévias são consideradas, inclusive na nossa, no nosso princípio educativo que é a pesquisa, a gente tem uma metodologia para abordar essa pesquisa, que começa com a justificativa escrita do por que ele quer fazer aquele trabalho, quais são os motivos que levam ele a fazer aquilo, os saberes prévios, que ele vai colocar tudo que ele sabe sobre aquele assunto [...]. E também eu acho que no dia a dia, na prática, né? Na aceitação das diferenças, das diversidades, das especificidades de cada um, como que a gente está considerando a realidade de cada um.
<b>Faber</b>	[...] Experiência de trabalho, experiência de vida, mas principalmente a experiência de trabalho, são todos... aqui a gente tem uma característica que, não sei se em todos os EJAs tem, mas assim, um grande número de adultos mesmo, né? Tem poucos adolescentes, jovens, no caso [...]. Nosso maior público é adulto mesmo, né? Então isso faz com que as pessoas que chegam aqui elas já têm uma experiência de trabalho de já vinte, trinta anos, já... e muitas vezes na área de gastronomia, na área de alimentação mesmo, o que faz com que a aula fique muito mais rica, muito mais interessante, né? Porque eles trazem exemplos, a gente vai, né? No decorrer da aula eles trazem os exemplos “lá no meu trabalho eu fazia esse molho de outro jeito, não sabia que podia ser feito desse jeito”, né? Então sempre... então sempre a gente procura valorizar, nunca diz “ah, isso... esse jeito que você faz é errado”, não tem errado, é o jeito... é a forma que a pessoa faz que ela pode até aperfeiçoar um pouco mais, através de algumas técnicas, né? Mas que nunca é dito que errado, ou que é negado aquele conhecimento que a pessoa traz, em nenhum momento, a gente sempre procura valorizar.
<b>Granger</b>	Bom, eu acho que tem estratégia para isso assim. No início do curso a gente faz algumas dinâmicas que a gente tenta trazer esse universo para dentro da sala de aula e depois durante o percurso formativo

	<p>vai lembrando, né? Aquele lá ele é pedreiro, nossa, o outro trabalhou num barco, o outro não sei o que, o outro é barman. E aí quando você vai fazendo na aula aquelas relações pode “por exemplo fulano para preparar o drink lá no bar, tal coisa, tal coisa, tal outra”, aí, sei lá, pega de lá deles, chama quantos ml’s bota da vodka para fazer não sei o que, né? Ou quanto que o outro usa de tijolo para o muro, não sei. Então isso tem que aparecer, mas para isso tem que ser bem feito lá no início, né? Trazer um pouquinho da história de cada um.</p>
<b>Montag</b>	<p>Então, tentar trabalhar assim tipo... o que que é, como funciona a sociedade, que é difícil, é muito difícil, mas sabe, de tentar trabalhar algumas coisas assim históricas, sabe? Até para que eles entendam também, né? Para que eles consigam perceber também o que foi a nossa realidade, porque que a gente é assim. De não culpar, né? Não culpar lá os nossos antepassados, pela forma que foi, da forma que é. Mas tipo de perceber o que foi isso, é isso que a gente tenta fazer, sabe? E tem alguns que está mais aberto, sabe? Para isso, e tem outros que não está tanto.</p>
<b>Clarisse</b>	<p>Isso é comentado todos os dias nas reuniões, né? Cada um dos comentários, a gente tem esse diário que eles externam tudo aquilo que eles passam, que eles estão vivendo no momento. E a gente lê todos eles, socializa e a gente, a partir dessa socialização, a gente começa a entender qual é a vida dele, para saber como interferir nele. [...] Então o pessoal está cheio de conhecimento, estão cheios de vivências, têm experiências bacanas, né? E bem evolutivas, no sentido de termos de vida. Eu percebo que a gente realmente toca e tem o aprendizado deles... nosso com eles.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

As respostas mostram semelhanças nas percepções dos professores quanto a importância das experiências dos sujeitos serem reconhecidas como legítimas fontes de conhecimento. A maioria dos

entrevistados relatou que as vivências de seus alunos são consideradas em todo o processo formativo, desde o planejamento das aulas até no dia-a-dia da sala, em uma dinâmica em que o diálogo é central, relacionando constantemente a teoria-prática (práxis) com essas experiências já adquiridas pelos sujeitos. O que a prática pedagógica dos professores está realizando pode ser interpretada como uma superação das concepções ingênuas e espontâneas que os trabalhadores elaboram a partir da realidade para uma consciência reflexiva. Sánchez Vázquez (2011, p. 35) escreve que “a consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade”.

Esse é um dos desafios do PROEJA-FIC, tratar as experiências dos trabalhadores de modo que as compreensões espontâneas de suas práticas sejam transformadas. Clarisse expressou essa preocupação:

[...] não é que eles precisavam ter essa transformação, é que eu digo assim, que eles mudem o jeito de ser, mudem a filosofia de vida... mas é que algumas coisas que eles precisavam quebrar, por exemplo, *sair daquele achismo e entrar numa pesquisa realmente científica, né?* (CLARISSE, 2015).

Mesmo que a professora Clarisse reconheça que esse movimento de transição de um pensamento empírico para uma reflexão com fundamentos teóricos deva acontecer, ela demonstra uma certa resistência ao pensamento de “mudar o jeito, mudar a filosofia de vida” dos alunos, como se fosse algo de conotação mais pesada. Quando ela fala que os estudantes não precisam de transformação, pode-se interpretar que a professora não pense em mudanças autoritárias, em uma educação que adestre e sim que ela acredita em um processo formativo que tenha como princípio a liberdade dos sujeitos, respeitando-os em suas histórias, culturas e vivências. No entanto, o docente necessita manter uma distância crítica em relação aos interesses dos alunos, afirma Contreras (2012), fazendo com que o ensino não se limite à socialização dos estudantes, mas que ultrapasse essas limitações ao estabelecer um compromisso com uma formação que amplie a realidade. Ou seja, deve haver um compromisso também com a transformação social, pois manter os sujeitos no que lhes é corriqueiro e conhecido é negar-lhes o direito aos processos educativos historicamente construídos.

Contreras (2012, p. 222) também escreve que

a responsabilidade profissional dos professores é estarem suficientemente conectados com suas comunidades para entender suas demandas e compreender os interesses de seus alunos, mas distantes o suficiente para poderem cultivar nos seus alunos o distanciamento crítico necessário que lhes permita reconsiderar estes interesses e demandas frente a outros com os quais entram em conflito.

Esse processo reflexivo e crítico é cultivado na mediação entre professor e aluno com relação às suas próprias experiências adquiridas e desenvolvidas nas práticas pedagógicas na instituição de ensino, pois, como afirma Harvey (2011) precisamos de novas concepções mentais para compreender o mundo, já que as concepções profundamente arraigadas associadas às teorias neoliberais nas universidades e nos meios de comunicação têm desempenhado um papel significativo na produção sistemática de crises. “[...] Os princípios dominantes que nos são transmitidos limitam a tal ponto nossas concepções que inibem visões alternativas acerca de como o mundo poderia ser” (HARVEY, 2013, p. 323).

Novas concepções mentais começam a germinar e crescer em territórios diversos, como o do *projeto Sabores do Saber*, com um Projeto Político Pedagógico que favorece o encontro de docentes com trajetória e experiências distintas, porém confluentes e com práticas pedagógicas que buscam pela onilateralidade dos trabalhadores estudantes e lutam para que os princípios dominantes sejam desvelados, compreendidos e, usando o otimismo do intelecto, em um determinado momento superados. No próximo capítulo apresento a análise realizada de compreensões de trabalho frente às práticas pedagógicas aqui evidenciadas.



## Capítulo IV

**COMPREENSÕES DO TRABALHO NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO PROEJA-FIC**

‘Veja o mundo. Ele é mais fantástico do que qualquer sonho que se possa produzir nas fábricas. Não peça garantias, não peça segurança, jamais houve semelhante animal. E, se houvesse, seria parente do grande bicho-preguiça pendurado de cabeça para baixo numa árvore o dia inteiro, todos os dias, a vida inteira dormindo. Para o inferno com isso’, dizia ele, ‘balance a árvore e derrube o grande bicho-preguiça de bunda no chão’

(BRADBURY, 2009, p. 222, fala de Granger).

A frase supracitada fala do mundo como material, real, mais fantástico do que qualquer idealismo poderia projetar, mesmo que o “grande bicho-preguiça” – faça uma analogia com o modo de produção capitalista – esteja sem previsão de deixar essa árvore. A educação transformadora, como discutida nos capítulos anteriores, tem intrínseco em seus objetivos o desenvolvimento de práxis que faça balançar a árvore, de modo que, mesmo que não seja possível precisar se o bicho será derrubado, as ações passem a convergir em prol de lutas comuns que, além de fazer reconhecê-lo, também o enfrente.

O trabalhador professor é um dos sujeitos que faz as mediações na escola para que se reconheça e se enfrente o “bicho-preguiça” ou para estabelecer sua manutenção e aceitação, dependendo das concepções que o docente traz consigo fruto das experiências adquiridas em sua história. Partindo disso, questionei aos entrevistados sobre suas percepções do próprio trabalho como docentes, o que eles consideravam fundamental quando o ponto de reflexão era o trabalho de professor. O objetivo dessa indagação foi captar se os professores mesmos se consideravam sujeitos de transformação através de suas mediações em sala de aula. Eis as respostas agrupadas no próximo quadro.

Quadro 16: pergunta 26, fundamental para o trabalho docente

<b>CATEGORIA: TRABALHO</b>	<b>Pergunta 26: E o trabalho docente? O que considera fundamental?</b>
<b>Beatty</b>	O trabalho para mim é algo que me proporciona muita satisfação pessoal, né? Então é algo que me dá prazer, de sobretudo <i>poder contribuir no sucesso, para a formação de alguém</i> . E pensar de daqui algum tempo a gente vai poder reencontrar aquele amigo, aquele parceiro, que é o estudante da EJA.. poder dar um abraço e ouvir dele uma palavra de... gratidão... Para mim, eu não sou apenas um educador, eu sou um amigo, vejo dessa forma.
<b>Mildred</b>	[...] é uma forma de trabalho. É uma forma de trabalho.
<b>Faber</b>	Eu acho que escutar os sujeitos trabalhadores, então, né? Eu acho que isso é fundamental, escutar o que eles têm para construir junto... esse processo educativo <i>construir de uma forma conjunto</i> , uma forma... né? Escutar o trabalhador, né? Escutar... valorizar os saberes que ele traz, né? E através disso pensar o processo de educação através disso.. valorizando os conhecimentos que ele já tem, todos têm né? E através disso construir de uma forma coletiva.
<b>Granger</b>	Acho que estudar, né? Acho que a gente tem que <i>estudar para poder fazer as mediações lá na sala de aula</i> , né? Aparece uma coisa lá, uma leitura muito senso comum da realidade, a gente tem que saber – sem fazer a pessoa se sentir ridícula, sem fazer ela entender que aquilo é uma visão muito rasa – fazer ela compreender que há outras formas de enxergar aquilo ali, né? Tentar fazer aquilo ampliar, né? “Não, só um pouquinho, existem dados para isso que você está falando, os dados são esses. Mas da onde você tirou isso? Qual que é a fonte?”. Sei lá, acho que para isso tem que estar informada, né?
<b>Montag</b>	E agora, falando do trabalho agora, do meu trabalho docente, né? Do meu trabalho docente assim, coisa mais boa que tem, sabe? Porque eu mais aprendo,

	sabe? Quanto mais eu me dedico aqui ao meu trabalho, <i>mais eu to sabendo que eu to aprendendo</i> , sabe? E percebo o quanto que eu não sei. A gente vai descobrindo o quanto que a gente não sabe e o quanto que a gente precisa, né? Precisa de se fortalecer, de estudar.
<b>Clarisse</b>	Então assim, penso o trabalho como o... eu escolhi geografia e quanto eu entrei na sala de aula eu não sabia que eu ia ser professor. <i>Gostei de estar na sala, de interagir, gostei das respostas, do convívio</i> , então eu sinto prazer, geralmente o colégio é o meu descanso. Colégio é meu descanso, eu saio de um lugar, por exemplo, cansado, meus braços cansados e tal de trabalhar, aí venho para cá, digamos repousar, usar a cabeça numa coisa que eu gosto, de ver os alunos felizes e tal. Então não sinto assim como trabalho, eu preciso desse dinheiro, né? Esse salário ele é importante, ele me ajuda a me manter, não me sustenta, ele não me sustenta porque eu tenho que fazer outras coisas. Queria me dedicar, queria só dar aula e ter com essa minha profissão fazer... de me sustentar, poder estar em casa final de semana estudando, dando uma contribuição lá em casa. Só que é difícil, aí tu tem que fazer outras coisas quando estou em casa, aí não tem tempo para me preparar, eu acho muito ruim pro professor não estar preparado. Professor é uma profissão que tem que ter leitura, tem que ter esse convívio.

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

O quadro 16 apresenta falas bem interessantes que cabem alguns apontamentos. Primeiramente, com relação à resposta de Mildred, alerto que, devido à dinâmica da entrevista semi-estruturada, essa questão acabou por passar sem que eu fizesse uma solicitação de aprofundamento, o que comprometeu a formulação de uma resposta por parte da professora. Esta apenas considerou que o trabalho docente vai na mesma perspectiva de outras diversas formas de trabalho, ou seja, que o trabalho do professor não é diferente de outras categorias de trabalhadores. Os demais professores, em suas falas, tiveram um ponto de convergência: a relação com os estudantes. Isso indica que o sujeito

trabalhador e estudante tem extrema relevância quando os professores formulam um pensamento sobre o próprio trabalho, desse modo há um trabalho docente na mesma medida em que existem alunos como contraponto da mediação.

Beatty demonstrou entusiasmo ao falar de seu trabalho, considerando que contribui para a formação dos estudantes, os quais considera amigos em um vínculo de parceria sem a tradicional hierarquização no espaço escolar. O fundamental para Faber é construir um processo educativo junto com os trabalhadores estudantes que valorize os conhecimentos e saberes que estes adquirem nas práticas cotidianas. Granger considerou que o importante é que o professor estude para realizar as mediações com os alunos, fazendo ampliar as compreensões que estes trazem para a sala de aula, sendo que Montag também considerou que o estudo é fundamental para seu trabalho. Estar preparado para a aula, com leituras, estudos, também foi a conclusão que chegou Clarisse, que relatou sua experiência na docência como bastante positiva e agradável. Esta professora ainda pontuou a dificuldade em ter que desenvolver outras atividades paralelas à docência para o complemento da renda familiar e como isso afeta o tempo que pode despendar para se preparar para as demandas escolares. Outra parte que destaque da resposta de Clarisse é quando a professora fala que é tão prazeroso estar em sala de aula, no convívio com os alunos, que nem sente esta atividade como trabalho, evidenciando uma percepção do trabalho como algo negativo, ou seja, uma percepção da categoria em sua dimensão histórica.

Para Soratto e Olivier-Heckler (1999a) há uma visão positiva sobre a educação que ainda é suficiente, por enquanto, para evitar uma descrença em relação às instituições de ensino por parte dos professores, fato que os mantém comprometidos com os objetivos escolares. Para as autoras, esse comprometimento é construído até mesmo pelo afeto, uma dentre outras peculiaridades do trabalho docente, em sua inter-relação com os estudantes.

Outro ponto de destaque é quando Montag relata que quanto mais se empenha no seu trabalho docente mais se percebe como um sujeito que também está aprendendo, em um processo formativo não apenas do estudante, mas do professor inclusive. É como Marx e Engels (2014) proferiram: aquele que educa também tem de ser educado. E esse processo educativo, formativo, deve partir, de acordo com a fala de Faber, dos saberes e conhecimentos que o trabalhador estudante adquiriu ao longo de suas experiências, sendo esta uma das características principais que delineiam as práticas pedagógicas do professor da EJA. E

não poderia ser de outro modo, pois, para Marx e Engels (2014, p. 78) “os indivíduos sempre partiram de si mesmos, sempre partem de si mesmos. Suas relações são relações de seu processo real de vida”, e isso faz entender que os processos educativos é que foram se afastando desse desenvolvimento humano, impossível de ser separado da prática, ou que o avanço dos modos de educar se sofisticaram tanto quanto o modo de produção capitalista, refletindo uma de suas máximas: trabalhadores alienados.

No *projeto Sabores do Saber* esses trabalhadores, os quais compreendem os sujeitos de mediação juntamente com os professores, chegam ao PROEJA já tendo algum vínculo empregatício ou realizando alguma atividade informal ou, ainda, fora do mercado de trabalho. Os entrevistados apontaram essas atividades como sendo: funções na área de alimentação (garçom, auxiliar de cozinha, cozinheiro, organização dos alimentos no depósito), donas de casa, domésticas, diaristas, vendedores ambulantes, vigilantes, secretárias, pescadores. Há, nessa conjuntura dos estudantes trabalhadores, a questão do trabalho temporário, ou seja, aquele emprego que é mantido durante a temporada de verão na cidade, quando a movimentação de pessoas aumenta devido ao polo turístico na região de Florianópolis. Essa sazonalidade faz com que vagas de emprego sejam abertas no mês de outubro, reunindo mão de obra em hotéis e restaurantes, e fechadas em março quando o verão acaba, gerando um ciclo de emprego e desemprego sistêmico.

Diante de uma realidade tão diversa, questionei aos professores suas percepções sobre os significados do trabalho no contexto dos jovens, de seus alunos que já chegam com experiências profissionais em diferentes instâncias. O intuito foi verificar se os docentes percebiam uma compreensão de trabalho por parte dos alunos e se iriam se posicionar perante elas, tecendo alguma reflexão sobre aquilo que identificava.

Quadro 17: pergunta 38, significado do trabalho no contexto dos jovens

<b>CATEGORIA: TRABALHO DO ESTUDANTE</b>	<b>Pergunta 38: O que significa trabalhar no contexto dos jovens</b>
<b>Beatty</b>	Eu penso que a questão da descoberta, de como eu sou, de como eu posso contribuir, né? Na sociedade. O que eu posso vir a ser, né? Enfim, o trabalho por excelência é o que <i>vai e deve satisfazer</i>

	<i>as necessidades fundamentais, né?</i>
<b>Mildred</b>	Eu acho que muitos deles chegam com uma visão de trabalho como, que de fato é, meio de subsistência, não como uma atividade, uma necessidade humana, de construção de algo, de interferência no meio de produção de cultura. E é uma necessidade, né? Eu também poderia colocar várias definições muito belas do trabalho, mas trabalho também tem essa questão que não dá fugir que é subsistência, então acho que <i>basicamente é subsistência</i> .
<b>Faber</b>	Eu acho que mexe com a questão da <i>autonomia</i> , né? Então... quando então os jovens... eu acho que eles procuram uma autonomia da família, uma independência da família, então procuram também, muitas vezes, o trabalho dessa forma. Eu acho que é uma das formas.
<b>Granger</b>	Só ganhar, só ganhar dinheiro, pro jovem é. Por jovem não, para muitos adultos também, né? Mas acho que pro jovem, o jovem tem muito esse fetiche de ficar rico, né? “Ah, vou fazer alguma coisa que me deixe rico”. Que não é ruim, claro, a gente vive numa sociedade que precisa, as pessoas querem ter. <i>A gente vive pelo consumo</i> , né?
<b>Montag</b>	Do que é trabalho para eles? Os jovens e adultos, né? É sobrevivência, é garantia... é uma <i>questão de subsistência da família</i> , né? É prioridade na vida deles, sem o trabalho eu não consigo sobreviver, é isso, né? Então sente muito assim que tipo “eu preciso trabalhar e se der tempo eu vou estudar, ou vou fazer outra coisa da vida”, né? E aí é uma preocupação, que vimos uma grande parte dos trabalhadores que eles trabalham, tem o trabalho fixo deles, né? E não dá, né? É um trabalho precarizado então, né? Porque eles não conseguem se manter com aquele trabalho e eles precisam fazer outras coisas, sabe? Então eles acabam tendo duplas, triplas jornadas de trabalho. E isso torna mais ainda difícil.
<b>Clarisse</b>	Sim, bom... para eles o trabalho é o sustento, é

	tudo, né? <i>Realmente é a subsistência</i> deles, o trabalho.
--	--

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

No quadro 17 três professores, Mildred, Montag e Clarisse, utilizaram o termo subsistência em suas respostas, explicitando que percebem em seus alunos essa interpretação do trabalho, como algo necessário para lhes promover a existência. Beatty se aproximou dessa percepção quando relatou identificar nos alunos uma compreensão de trabalho como necessário para atender as demandas fundamentais dos seres humanos. Faber usou as palavras autonomia e independência ao descrever sua percepção, porém não desenvolveu sua resposta de modo a explicar o que esses termos lhe significam, interpreto como autonomia e independência financeira, promovendo que os sujeitos não fiquem à deriva em suas vidas, que, por meio do trabalho, possam tomar algumas decisões sobre suas realidades. Granger também apontou a questão financeira como relação primordial que os alunos estabelecem com o trabalho, sendo, para o professor, algo inerente à sociedade em que vivemos.

Pelas respostas apresentadas no quadro 17 os professores entrevistados não percebem em seus alunos significados para o trabalho diferentes de obter dinheiro para a subsistência do sujeito e sua família, ou seja, que os alunos trabalhadores não percebem o trabalho em qualquer um de seus aspectos da dimensão ontológica, levando a entender que esses sujeitos não experienciaram formas de trabalho se não o alienado, aquele que oprime e desumaniza os homens.

Mesmo tendo em vista essas considerações sobre as percepções dos alunos, os professores não expressaram em suas colocações que a categoria trabalho – compreendendo as dimensões histórica e ontológica – esteja presente em seus planejamentos e seleção de saberes para a mediação em sala de aula. Granger acredita que as discussões sobre trabalho não podem acontecer de modo forçado, nem panfletário, alegando que assim a compreensão é comprometida. O professor ainda pontua que são nos momentos das práticas pedagógicas que se consegue colocar as questões relativas ao trabalho e que o aluno por si faz a reflexão, sem ser forçado pelo docente. As práticas pedagógicas, nesse caso, precisam ter uma intenção intrínseca que estimule a reflexão, pois em muitas vezes, os alunos não possuem bagagem teórica que possibilite realizar articulações por si só.

Mildred demonstrou um posicionamento semelhante ao de Granger, falando que os docentes procuram não influenciar os alunos,

permitindo que este vá em busca dos interesses e das próprias necessidades de conhecimento.

[...] então na medida do possível a gente tenta politizar os educandos, os estudantes, os educandos, né? Trazendo algumas questões que fazem com que eles reflitam sobre isso em cima daquilo que eles estão fazendo. Acho que nessa medida, né? Tentando trazer informações para dentro do que eles estão fazendo, às vezes através do diálogo, sobre as questões pertinentes à realidade do trabalho (MILDRED, 2015).

O que os professores citados revelam é que as questões da categoria trabalho são tratadas de modo pontual, de acordo com as demandas que vão surgindo e não como algo intencional, com uma preparação teórica envolvida. O que é discutido e planejado em reuniões são as questões do trabalho imediato, aquelas do mercado de trabalho, como evidenciado nos extratos das falas que trago como exemplo a seguir.

[...] A gente procurou até umas palestras sobre os *direitos dos trabalhadores*, né? Então sabe o que a legislação permite, o que ela está buscando, fazendo com que as pessoas reduzam seu tempo de trabalho [...] (CLARISSE, 2015).

[...] a gente fez algumas reflexões em relação a isso. Tipo, nos colocando, né? Tentar nos colocar no lugar deles, vamos tentar viver essa realidade. Se for vivendo do jeito que está, a gente fez umas reflexões assim, o que a gente ia preferir estudar ou trabalhar? E todo mundo... a gente chegou num consenso que a gente iria trabalhar, e a gente pensou assim então, a gente precisa pensar numa forma de *planejar as nossas aulas para que o trabalhador tenha esse interesse. Que ele perceba que aquilo, que nossas aulas vão contribuir no trabalho*, né? [...] (MONTAG, 2015).

[...] uma coisa que a gente sempre procura fazer assim... é o *levantamento dos saberes antes*, né? Da aula... por exemplo assim.. vai fazer uma aula sobre molhos, né? Então sempre procura... num



primeiro momento “ah, quais os molhos que vocês conhecem?”, né? E colocar isso então, né? Na sala de aula então, né? [...] (FABER, 2015).

Essas falas surgiram quando do questionamento sobre como o trabalho é considerado no processo de organização das aulas e dos saberes, mostrando que a preocupação primeira das práticas pedagógicas é atender à realidade imediata dos estudantes, sem um posicionamento que vise ir além dela, ou seja, trata-se apenas da dimensão histórica da categoria trabalho. Essa preocupação é válida pela própria característica do curso de gastronomia constituído também pela educação profissional, porém a teoria – vinculada tanto à educação básica, quanto à profissional – não deve ser desconsiderada ao passo de uma super valorização da prática, e isso quer dizer que as demandas do cotidiano precisam ser permeadas com teorias que ampliem a compreensão dos sujeitos sobre suas próprias realidades. Se a categoria trabalho não for discutida em sua totalidade, especialmente em uma escola vinculada à CUT, como considerar a promoção da educação integral? O entendimento das dimensões do trabalho permite que os sujeitos compreendam o contexto social e histórico que estão inseridos e passem a agir conscientemente de modo que a transformação do mundo seja uma possibilidade considerada.

Esse entendimento ou compreensão universal pode levar ao que Harvey (2014) chama de teoria de cupim, que consiste em movimentos de oposição de diversos tipos como economias solidárias, movimentos coletivos autônomos, cooperativas agrícolas, organizações de trabalhadores, que adquirem impulso na sociedade civil na tentativa de promoção do declínio dos poderes capitalistas. O autor adverte que cupim não é um termo depreciativo, visto que esses insetos podem infligir danos terríveis sem serem detectados facilmente, o objetivo então seria “corroer os apoios institucionais e materiais do capital até que entrem em colapso” (HARVEY, 2014, p. 224). Os cupins, sujeitos dotados de uma compreensão universal dos processos históricos, sociais, econômicos desenvolvidos pela humanidade, poderiam ameaçar a estrutura da árvore que segura o “grande bicho-preguiça”, retomando a analogia que abriu este capítulo.

O que Harvey (2014) defende é que existe alternativa para que um movimento de transformação ou de superação do MPC possa ser desenvolvido, apontando três questões fundamentais, mas que aqui

destaco apenas a terceira, que constitui base para as demais<sup>69</sup>, qual seja: “compreensão histórica e teórica da inegável trajetória do desenvolvimento capitalista” (HARVEY, 2014, p. 229). Isso significa que a mudança está vinculada a um processo de compreensão de como o trabalho como fundamento humano está sendo sistematicamente subsumido e ressignificado como uma atividade negativa pela hegemonia dominante de nexos capitalista. Se a ETHCI, abrangendo todos os cursos por ela desenvolvidos, se compromete com a educação da classe trabalhadora de modo integral, essa condição não pode ser relegada. Montag expressou durante a entrevista que os professores que atuam no PROEJA-FIC precisam se apropriar mais dos fundamentos que a própria CUT preconiza, de acordo com o trecho que trago a seguir:

A gente tenta trabalhar isso, só porque vejo eu que a gente precisa ainda mais, sabe? Aquela coisa assim, a gente consegue dialogar algumas coisas, mas alguns assuntos importantes também ainda a gente precisa... precisamos nos apropriar mais, sabe? Para ter aquela maior segurança, porque algumas vezes, tipo assim, a gente não tem... o nosso conhecimento, mesmo sendo tipo que ainda é novo, a gente precisa mais formação, sabe? Acredito que a gente precisa mais formação, inclusive junto com a equipe, sabe? A ideia era que a gente trabalhasse, tem um pouco de dificuldade em trabalhar essa questão da formação junto. Porque em vários momentos em sentia que não tinha tanta segurança em passar, de algumas relações assim. Eu acho que precisa mais isso,

---

<sup>69</sup> As outras duas questões fundamentais que, para Harvey (2014), devem ser respondidas em prol de uma alternativa possível são: o empobrecimento de grande parte da população mundial junto com a frustração do potencial do pleno desenvolvimento das capacidades humanas, “os problemas da acumulação global da pobreza não podem ser enfrentados – deveria ser óbvio – sem o enfrentamento do obscuro acúmulo global da riqueza” (HARVEY, 2014, p. 228). E os perigos iminentes da degradação ambiental e das transformações sem controle da ecologia, “é preciso que haja mudanças significativas no estilo de vida (como, por exemplo, reparar os impactos políticos, econômicos e ambientais dos últimos setenta anos de suburbanização), assim como grandes modificações no consumismo, produtivismo e arranjos institucionais” (HARVEY, 2014, p. 228-229).

sabe? A gente tem uma base, mas precisa formar mais, até para não dar tanta divergência, sabe? (MONTAG, 2015).

O professor afirma que há tentativas, nas reuniões de planejamento semanais, para que as questões relativas à categoria trabalho sejam discutidas, de modo que haja uma sintonia entre os docentes e as diretrizes propostas pelas instituições, SME e ETHCI. A fala do professor revela que ele e os colegas reconhecem a necessidade de mais formações com vistas a consolidar uma compreensão das dimensões do trabalho, porém, é no ponto nevrálgico das instituições que reside a dificuldade em integrar concepções distintas. Cada uma, como analisado no primeiro capítulo, faz concessões ideológicas para que os professores provindos da escola da CUT e da Secretaria Municipal de Florianópolis possam desenvolver suas práticas pedagógicas em conjunto. Isso posto, é visto que os processos de formação dos professores que trabalham no *projeto Sabores do Saber* não podem atender exclusivamente à concepção da Central Única dos Trabalhadores, alinhada ao pensamento de esquerda.

Essas concessões mútuas ficam evidentes quando retomo o princípio educativo e a questão da educação por competências. No capítulo 1 destaquei que, pelas falas dos professores, o princípio educativo predominante no *projeto Sabores do Saber* é a pesquisa, de diretriz da SME, e não o trabalho, como planejou a ETHCI. Já a questão das competências, que havia ficado em aberto no primeiro capítulo, agora recupero com a evidência nas falas das entrevistas com os professores. A terminologia competência ou competente não foi utilizada por nenhum dos professores em qualquer momento das entrevistas. Mesmo que não tenha uma questão elaborada sobre o assunto, as competências não apareceram nem de modo espontâneo, indicando que não é algo discutido com frequência, nem faz parte de suas rotinas e práticas pedagógicas no PROEJA-FIC ou dos planejamentos com as coordenações institucionais. Sendo assim, a ETHCI parece abdicar do trabalho como princípio educativo, enquanto a SME parece abdicar sua diretriz pelo ensino pela pesquisa, em um processo que pode ocorrer de modo não formalizado, mas se dá em prol de um projeto inovador e desafiador como o *Sabores do Saber*, onde essas transigências são necessárias para o desenvolvimento de ações que visem a educação onilateral dos trabalhadores.

Nesse caso, os professores usam suas próprias concepções na modelação dos conteúdos, pois, segundo GimenoSacristán (1998, p.

181), “as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado”. Para o autor, há uma epistemologia implícita que faz com o que o professor selecione determinados elementos de acordo com o que considera um conteúdo de aprendizagem e um conhecimento valioso. Isso significa que, mesmo que as instituições disputem, por exemplo, o princípio educativo, é o professor que entra em sala de aula carregando suas próprias concepções elaboradas ao longo dos processos formativos, de vida, das experiências em geral.

No sentido de uma educação onilateral ou integral, perguntei aos docentes de que modo e em que situações eles percebiam se seus alunos haviam incorporado uma compreensão do que é trabalho, fazendo-os refletir sobre como suas práticas em sala de aula colaboram para construir a percepção de cada um dos estudantes. As respostas se desenvolveram no sentido de que a percepção ocorre através das falas dos alunos, dos momentos de exposição em sala de aula, dos posicionamentos que estes assumem para apresentar uma atividade e das atitudes que os próprios tomam em relação a seus empregos.

Para Clarisse alguns alunos se tornaram mais críticos frente às relações de trabalho, passando a lutar por melhores condições no exercício da atividade, novas formas de lidar com os padrões e até mesmo mudando para outro emprego com melhores benefícios – como vale transporte, vale alimentação, entre outros. A professora ainda relatou que também há os estudantes que sequer exigem que a carteira de trabalho esteja assinada, “tem algumas [pessoas] que já fazem de qualquer forma, fazem para ter emprego mesmo, para ter o dinheirinho e deu” (CLARISSE, 2015).

Mildred, em sua fala, agrupou os elementos presente nas respostas dos demais professores e trago aqui para elucidação:

[Há a percepção] Quando ele se manifesta, quando a gente tem as oportunidades de diálogo, na EJA tem muito diálogo, tem muita conversa, né? Então quando ele apresenta o trabalho que ele fez, então ele vai manifestar as ideias publicamente. Alguém vai fazer uma questão, ele vai se posicionar e você vai vendo quais são as diferenças que eles vão tendo, do momento que entraram, né? Ou nenhuma diferença, as diferenças... em relação a essa temática, né? Se ele

procura se posicionar de uma maneira mais crítica em relação à questão do trabalho, do trabalhador, né? (MILDRED, 2015).

O interessante na expressão da professora, além das práticas pedagógicas que incentivam o diálogo e promovem a mediação entre docentes e alunos, é que há um acompanhamento organizado do desenvolvido educativo dos estudantes, possibilitando que os professores verifiquem a trajetória acadêmica que cada sujeito está construindo, “[...] cada um do seu ponto de partida, há um ponto de chegada. Durante esse trajeto você vai analisando [...]” (MILDRED, 2015). Isso quer dizer que os professores recebem os alunos, partilham de suas histórias de vida, de trabalho, de experiências educativas, estabelecendo para eles determinadas estratégias pedagógicas para que ampliem os saberes já construídos, entretanto não há unicidade entre as equipes das instituições que congregue em que direção esses saberes devem ser ampliados, ou seja, o ponto de chegada encontra-se disperso em distintas ideologias.

A ampliação dos saberes se relaciona com o movimento autotransformador próprio da natureza humana, para Konder (2012), com base em Marx, esse é um movimento material que não modifica só as formas de trabalho e organização prática da vida, mas inclusive os próprios órgãos dos sentidos humanos como os olhos e ouvidos que foram educados para ver e ouvir coisas que antes não eram percebidas. A educação comprometida com mudanças, desse modo, age em favor do movimento autotransformador inerente à natureza da humanidade. Porém, pensar nas mudanças que a educação pode promover fica comprometido perante um sistema econômico e social tão sofisticado e estabelecido, além de aparentemente inabalável, que é o capitalismo. Clarisse esboçou em sua fala um sentimento de impotência diante de um cenário já estruturado de modo a permitir a continuidade da hegemonia da classe atualmente dominante, expressado neste trecho: “então isso aí é uma coisa [o capitalismo] que a gente vai passar nossa vida e vai ser uma coisa que a gente não vai conseguir resolver. Vai mexer com gente grande, é mais fácil outras coisas acontecerem do que isso em si” (CLARISSE, 2015).

No entanto, na sequência da mesma fala, a professora se mostra comprometida com ações que melhorem a vida das pessoas, mesmo que o modo de produção não seja superado, indo ao encontro do que foi apresentado no segundo capítulo, ou seja, não é possível esperar que apenas após uma derrocada do capitalismo os sujeitos passem a agir por

dignas condições de promover a existência humana. A seguir o trecho da entrevista de Clarisse abordando o assunto:

Mas acho que isso aí que vai dar sentido à nossa vida, é a gente querer buscar, ajudar essas pessoas que são menos favorecidas, acho que isso que vai dar sentido. Que faz a gente batalhar, que faz a gente acordar, que eu falei que uma vez na reunião sempre digo isso, impossível a gente conseguir botar a cabeça no travesseiro e achar que a gente ganhou nosso dia, sabendo que tem pessoas que estão morrendo de fome ainda, né? Então a gente não pode dar por vitória, chegar assim “po, hoje meu dia foi legal, cumpri”, não, a nossa função vai bem além disso e a gente não tem uma vitória diária, quando a gente sabe que tem pessoas que passam fome, que sofrem, né? (CLARISSE, 2015).

Essa fala pode parecer intrigante para aqueles que estudam o pensamento socialista ou comunista<sup>70</sup>, alguém que não considera possível a superação do MPC e, ao mesmo tempo, tem consciência das lutas necessárias para se conquistar o direito básico de, por exemplo, sobreviver<sup>71</sup>. Porém, Harvey (2014) escreve que o universo da cidadania e dos direitos não se opõe necessariamente ao das classes e da luta, “o cidadão e o camarada podem marchar juntos na luta anticapitalista,

---

<sup>70</sup> Cabe aqui salientar a distinção entre socialismo e comunismo. Para Harvey (2011) o socialismo tem o objetivo de gerir e regular democraticamente o capitalismo acalmando seus excessos e redistribuindo seus benefícios para o bem comum, sendo que as necessidades básicas como educação, saúde e habitação são fornecidas pelo Estado, longe do alcance das forças do mercado. O autor escreve que o comunismo, por outro lado, tem a intenção de deslocar o capitalismo com a criação de um modo completamente diferente de produção, transformando também a distribuição de bens e serviços.

<sup>71</sup> Hobsbawm (2000) escreve que a descoberta de que a crítica ao capitalismo não indica automaticamente o socialismo foi certamente traumática para a esquerda, visto que a experiência dos regimes socialistas demonstrou inadequação do conceito que era definida de maneira simplista pelo seu oposto. Entretanto, continua o autor, “se a esquerda pode ser forçada a pensar sobre a nova sociedade com mais seriedade, isto não torna a nova sociedade menos atraente ou necessária, nem a argumentação contra a sociedade atual menos importante (HOBSBAWN, 2000, p. 405).

mesmo que muitas vezes trabalhem em escalas distintas” (HARVEY, 2014, p. 271). Essas escalas distintas se relacionam com as aspirações do camarada e do cidadão, as do primeiro de caráter revolucionárias, compreendendo lutas que podem ser travadas na esfera de partidos políticos, sindicatos, movimentos como o dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros; as do segundo, não menos relevantes, compreendem lutas pelo direito dos trabalhadores por meio de greves, movimentos sociais diversos<sup>72</sup>, participação em organizações não governamentais (ONG), etc. São lutas em escadas distintas, mas lutas comuns contra o atual modelo de produzir a vida. Harvey (2014, p. 271), porém adverte que essa relação “implica uma revolução no pensamento e nas práticas anticapitalistas”, isso quer dizer que o pensamento e as práticas transformadoras devem ser estimuladas e fomentadas. No caso específico da educação e do PROEJA-FIC no *projeto Sabores do Saber*, os momentos de planejamento semanal também podem se tornar momentos de formação, com palestras, encontros de discussão, leitura e compartilhamento de textos para que os professores, sendo camaradas ou cidadãos, se apropriem e se aproximem das lutas em prol da verdadeira transformação social, levando essas reflexões para as práticas pedagógicas em sala de aula, como sujeitos multiplicadores das ações para um mundo alternativo ao que está posto.

Tendo em vista esse contexto, é possível sublinhar a tarefa positiva que os intelectuais podem e devem desenvolver em relação aos trabalhadores, escreve Manacorda (2013) com base em Gramsci. Essa relação implica na aproximação e interação entre intelectual e trabalhador, aqui pensados nas figuras do professor e do aluno, sendo que inclusive o professor se reconhece como trabalhador, porém também se reconheceria *no* trabalhador estudante, ou nesse estudante, o trabalhador? Questionei então, durante as entrevistas, se o trabalho que o docente realiza é diferente do trabalho que o estudante pratica em suas atividades laborais. As respostas foram organizadas e apresentadas no próximo quadro.

---

<sup>72</sup> “Os movimentos sociais urbanos sempre têm um conteúdo de classe mesmo quando são primariamente articulados em termos de direitos, cidadania e labuta da reprodução da vida” (HARVEY, 2014, p. 231).

Quadro 18: pergunta 40, trabalho docente e trabalho realizado pelo estudante

<b>CATEGORIA: TRABALHO DOCENTE</b>	<b>Pergunta 40: O trabalho docente é diferente do trabalho realizado pelo estudante?</b>
<b>Beatty</b>	[...] Acredito que o <i>trabalho é igual</i> , porque ele é necessário, é algo necessário, fundamental, é algo que gera prazer, então nesse aspecto há uma semelhança.
<b>Mildred</b>	Sim e não. Sim, ele é diferente porque ele está mais próximo dessa definição bonita de trabalho, na minha opinião. Porque eu estou me sentindo construindo alguma coisa. E o trabalhador que está ali, ele está nessa situação de um trabalho de subsistência, entendeu? Não que o meu não seja, mas por isso que eu te digo sim e não, ele também é um trabalho que tem essa característica. É... super preconceituoso isso que estou falando, <i>mas eu acredito que sim [é diferente]</i> , que a influência que tu tem perante a sociedade com o teu trabalho na cozinha é menor do que a influência que você dentro de uma sala de aula, tentando fazer com que várias pessoas possam ser mais autônomas, mais donas de si, mais sujeitas de si mesmas. Então acho que nesse sentido acaba justificando um pouco meu preconceito, se é que isso é possível.
<b>Faber</b>	[...] Acho que são todos trabalhos, né? <i>Todos trabalhos, o trabalho que ele faz no emprego eu acho que é o mesmo tipo de trabalho que eu realizo aqui também.</i> Só que muitas vezes aqui, por a gente assim.... muitas vezes não, com certeza aqui na escola... a gente está numa escola da CUT, numa escola do movimento sindical, a gente procura assim, procura viver aquilo que a gente quer para todos os trabalhadores, né? Um trabalho que seja valorizado, um trabalho que seja justo e que muitas vezes a gente vê que a maior parte dessas pessoas o trabalho delas é um trabalho precarizado, com baixos salários, em que as pessoas são, ou muitas vezes quase escravizadas, né? Então a gente vê que essa diferença, que aqui na escola a gente vê o



	trabalho valorizado e a gente vê que muitos educandos têm um trabalho precarizado, um trabalho mal remunerado. Então acho que tem essa diferença, são trabalhos só que de uma forma diferente.
<b>Granger</b>	Não, não [é diferente]. Acredito que dentro da sala de aula nós vamos... <i>nós somos todos trabalhadores</i> , né? Só as funções, os papéis que vão ser diferentes ali, né? Mas acho que não, é trabalho.
<b>Montag</b>	Se o meu trabalho? <i>É, é diferente</i> porque se comparando, né? Quem está lá no restaurante tipo assim, eles estão lá vendendo né? O trabalho deles e tudo... eu me sinto tipo assim que o meu trabalho eu estou aprendendo, sabe? Eu continuo minha série de aprendizado na vida, sabe? E eu acho que isso é a grande diferença, sem contar que a escola proporciona, né? Para mim é emancipação, sabe? [...]Então é uma coisa assim que não tem comparação, vejo eu que não tem comparação. Tipo assim, o que eu consigo ampliar aqui, às vezes eu penso que o trabalhador lá não sei, sabe? Não tem, né? Vejo eu que não tem a mesma oportunidade, sabe? Não tem oportunidade para estar fazendo algumas reflexões [...].
<b>Clarisse</b>	Meu trabalho de professor é diferente? <i>Não, eu acho que não compreendo assim</i> . Acho que cada trabalho tem o seu valor, né? Infelizmente a gente, infelizmente, acho que até é uma coisa do capitalismo em si, tivemos que adotar essa postura de ser diferente. Para viver esse sistema é obrigado a ter o pobre e o rico, né? E aí algumas profissões foram ficando para trás, e eu de forma alguma considero que elas sejam menos importantes. Todas são fundamentais, né? Ou até um artesanato, tudo que se faz é fundamental, que bom seria que fosse equitativo e todos conseguissem realmente equalizar essas diferenças que existem e todos poderem se sustentar. Mas pelo sistema em si tem que ter essas pessoas que não têm emprego, para

	sustentar o mercado.
--	----------------------

Fonte: dados da pesquisa (2015), elaborado pela autora

As respostas do quadro 18 mostram que quatro dos seis professores consideram que seus trabalhos docentes não diferem dos trabalhos que os estudantes realizam, ou seja, se percebem como trabalhadores, tanto quanto qualquer outra classe, ou atividade, mesmo que essas apresentem diferenças funcionais evidentes, um professor e um auxiliar de cozinha, por exemplo. Outros dois professores, ao contrário, consideram que o trabalho docente é distinto de qualquer outro trabalho executado por seus alunos, mesmo que Mildred confirme que há um ponto de consonância: a questão da subsistência. Para a professora mesmo que diferentes, o trabalho do professor e o trabalho do estudante são necessários para que os sujeitos possam promover suas próprias existências enquanto seres humanos. Já Montag não demonstrou identificar qualquer aproximação, enfatizando que não há comparação entre seu trabalho e os que seus alunos realizam em outros locais.

Para Mildred e Montag o trabalho docente está mais próximo à dimensão ontológica da categoria, onde podem desenvolver e influenciar pessoas e estão em constante aprendizado que fomenta as reflexões, os emancipando como sujeitos, diferente dos estudantes que, em seus locais de trabalho, não dispõem de condições que os possibilite refletirem. A questão é que nenhum trabalhador é realmente emancipado quando inserido no MPC, modo que determinada diversos aspectos da vida e, principalmente, como a produzimos.

Parece que, de fato, os professores supracitados percebem seus trabalhos como hierarquicamente diferentes e superiores aos de seus estudantes, com uma importância ou relevância social acima das demais funções, não sendo realmente uma definição ontológica. Soratto e Olivier-Heckler (1999b) defendem que o trabalho do professor se distingue por alguns fatores, como o ciclo de trabalho. Para as autoras, o ciclo de trabalho de um professor leva aproximadamente um ano, permitindo o planejamento, a avaliação da turma, a auto avaliação, alteração de tarefas caso alguns problemas sejam percebidos, ou seja, um maior controle do seu próprio trabalho, o que resulta em uma menor alienação e um maior envolvimento. Contudo, essa relação só é possível quando o trabalho não é fragmentado, isso é, quando o professor tem autonomia e controle do processo de ensino e de formação (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999b), que ocorre apenas parcialmente no *projeto Sabores do Saber*. Como analisado anteriormente, os

professores possuem um autonomia limitada em suas atividades, recebendo interferências da SME até mesmo dentro da sala de aula.

Essa percepção, de que o trabalho se diferencia, é distinta para os demais professores. Clarisse, por exemplo, expressou que um artesão tem sua relevância no mundo do trabalho, tanto quanto outras profissões que, infelizmente na opinião da professora, foram desprezadas pela própria lógica segregadora do capitalismo, fazendo com que algumas atividades se destaquem – como engenharia, docência e medicina – e outras sejam depreciadas – como comércio, construção, serviços gerais. Harvey (2011, p. 77) exemplifica: “os trabalhadores que produzem e mantêm as estradas, os sistemas de abastecimento de água, os esgotos e as casas e aqueles que fazem o paisagismo e a decoração dos interiores são igualmente importantes”.

É o capital promovendo a desunião da classe trabalhadora, onde nem todos os sujeitos se reconhecem como pares, tornando cada vez mais difícil uma articulação de todos os trabalhadores contra esse modelo de sistemática exploração, “o jogo se tornou muito mais difícil do que aquele que Marx conhecia. E tudo indica que vai se tornar ainda muito mais difícil” (KONDER, 1992, p. 135).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas isso apenas mexeria nas bordas. A cultura inteira está aos pedaços. O esqueleto precisa ser derretido e remodelado. Meu Deus, não é simples como apanhar um livro que há meio século se deixou de lado

(BRADBURY, 2009, p. 126, fala de Faber).

Apresento aqui algumas considerações que julgo relevantes após as sínteses teóricas (particularmente referentes ao primeiro objetivo específico), as análises dos documentos oficiais (ao segundo objetivo específico) e as entrevistas contextualizadas e, assim, analisadas para a apreensão da conjuntura em que os professores do PROEJA-FIC estão inseridos (constituente do objetivo específico três).

Primeiramente assumo concordância com Konder (2012) que escreve que o gênero humano está excessivamente fragmentado, tornando muito difícil compreendê-lo como totalidade concreta e muito mais difícil tomá-lo como base para uma abordagem verdadeiramente universal de problemas humanos gerais. Para o autor, não há uma solução puramente teórica para esse problema, sendo que esta nos ajuda muito, porém por si só não fornece os critérios que assegurem que estamos agindo com acerto. “Nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de nos evitar erros. A gente depende, em última análise, da prática – especialmente da *prática social* – para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos (e com as totalizações)” (KONDER, 2012, p. 41, grifo do autor).

Assim, a prática, a pesquisa de campo em um estudo, nos permite revisitare uma teoria e formular novas interpretações e análises dos aspectos humanos e sociais que, diferente das ciências exatas, por exemplo, não resultam em dados reprodutíveis, com medições precisas e quantificáveis.

Por isso, apresento agora uma síntese do que foi discutido anteriormente, com considerações sobre o trabalho docente dos professores do *projeto Sabores do Saber*, para então, responder a questão que mobilizou esse estudo, qual seja: quais as compreensões de trabalho dos professores do PROEJA-FIC em relação às suas práticas pedagógicas?

Retomo a questão do trabalho, em sua dimensão ontológica, com o estudo de Manacorda (2010), que situa que

a concepção que Marx tem do trabalho e da sua função no fazer-se do homem, podemos, pois, dizer que o homem é homem na medida em que deixa de identificar-se, à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza; na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana sua, isto é, os meios de subsistência e as relações que estabelece com outros homens ao produzi-la na divisão do trabalho; na medida em que conhece e quer a própria atividade e a configura como uma relação não limitada a apenas uma parte da natureza, mas, pelo menos potencialmente, como uma relação universal ou onilateral com toda a natureza com seu corpo orgânico; e na medida, afinal, em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo modifica-se a si mesmo, cria o homem e a sociedade humana (MANACORDA, 2010, p. 78-79).

Manacorda (2010) também sintetiza a dimensão histórica do trabalho na perspectiva marxista, situando que a

autocriação de uma figura ou estrutura humana se realiza – e não pode deixar de realizar-se – no âmbito de relações em que, ao dividir-se o trabalho, divide-se o homem; divide-se o indivíduo em si mesmo, enquanto cada um é contextualmente o lugar de realidade e de possibilidade que se contradizem, e se dividem os indivíduos entre si na sociedade, enquanto as capacidades humanas pertencem, divididas e, portanto, deformadas, separadamente a uns ou a outros indivíduos, mas não a uns e a outros ao mesmo tempo (MANACORDA, 2010, p. 79).

Para o autor, esse é um processo contraditório da história da formação humana, em que o desenvolvimento, ao mesmo tempo, é a perda de si mesmo, em que o crescimento traz consigo a divisão. Compreender essa contradição é imprescindível para que uma crítica ao atual modo de produzir a existência humana seja elaborada. Para Konder

(1992, grifo do autor) uma postura que se basta em interpretar passivamente o que está diante de nós, imediatamente, não permite que o sujeito perceba de modo consequente os elementos que “amarram” as coisas. “O sujeito só pode se libertar das armadilhas de uma continuidade hipostasiada se assumir uma postura *crítico-prática* que lhe permita *identificar as rupturas necessárias e ajudá-las a se concretizar*” (KONDER, 1992, p. 123, sem grifo no original). Isso significa que, para tentar alguma mudança no mundo, o sujeito precisa conhecer as dimensões do trabalho e identificar o atual contexto vivido pela humanidade; ou, também, conhecendo as dimensões do trabalho, o sujeito deixará a postura passiva e se mobilizará no sentido de algo novo.

No *projeto Sabores do Saber*, três professores se destacaram por apresentar uma opinião mais crítica sobre os diversos assuntos que emergiram nas entrevistas: Clarisse, Montag e Granger – nomes de personagens que foram transformadores no livro *Fahrenheit 451*, designados sem intencionalidade como codinome para os professores que acabaram por se mostraram críticos do atual modo em que vivemos, assim como os personagens da obra de Bradbury. A expressão “crítica” indica “uma forma de engajamento dialético que expõe as contradições que jazem por trás do verniz criado pelo discurso dominante, hegemônico” (MAYO, 2004, p. 28).

Quando falava sobre o trabalho do professor e o trabalho do estudante, Clarisse mostrou uma compreensão sólida sobre a formação histórica da sociedade e os problemas gerados em decorrência da divisão de classes, que trago aqui na íntegra:

As instituições religiosas, elas ajudam. E a gente vê assim, em comentários os políticos agora, as campanhas, falando “ah, que a Igreja ajuda tal lugar”. Meu deus, *desde quando o Estado precisa que a Igreja ajude pra poder se manter*, para poder manter as coisas? Está bem errado o negócio. Eu não vejo realmente diferença, até eu brigo com isso aqui, eu já tive brigas aqui, *discuti com bastante gente*, não vejo diferença assim entre negros e brancos e amarelos, não vejo diferença nisso. *Eu vejo realmente ricos e pobres*, eu não vejo diferença assim... se a gente tentar tirar que os *negros são marginalizados*, *isso é uma questão histórica* e eu acho que eles estão saindo atrás, né? Na questão do racismo que

acontece, mas se a gente tirar eles, digamos que seja a maioria hoje, a gente vai colocar outros, porque a gente não está resolvendo o problema na real. *O problema não é o racismo, o problema é a pobreza e o que gera com essa pobreza. A gente vai colocar outro no lugar. Não é a cor da pele.* Concordo quando se fala de racismo, assim, de tentar fazer com que eles tenham o mesmo ponto de partida, porque eles estão saindo atrás. Porque historicamente foram escravos, viveram marginalizados (CLARISSE, 2015).

As frases destacadas na fala de Clarisse mostram que a professora desenvolveu uma reflexão crítica sobre esses assuntos, que esses são temas recorrentes que discute na escola e, por isso, constituiu-se uma pessoa que questiona e indaga as situações postas como certas, como na questão do racismo.

No entanto, na sequência da fala, a professora comentou que uma das possíveis soluções para essas questões seria algo similar ao que foi feito na ditadura, onde o Estado era mais fortalecido e tinha controle sobre a população. Para Clarisse (2015), foi tirada a “carga da família, eu acho que desde que a gente não cobrar de um pai que botou um filho no mundo para cuidar daquele filho. Vejo assim gente que tem... que deixa jogado, tem que se responsabilizar, pai tem que se responsabilizar”. Essa é uma opinião que não parece se alinhar às questões anteriormente expostas. Konder (2012) explica que, em muitas vezes, as ideias transformadoras, críticas ou revolucionárias, se combinam, na mesma pessoa, com opiniões e sentimentos reacionários e com preconceitos incrivelmente conservadores. “Antes de poder transformar a sociedade na qual nasceu e atua, o revolucionário é em boa parte formado por ela, de modo que seria ingenuidade supor que ele possa permanecer completamente imune a seus venenos” (KONDER, 2012, p. 79).

Portanto, o professor não é um ser etéreo, que está acima das demais categorias de trabalhadores, ele está primordialmente inserido na sociedade capitalista e suas circunstâncias de vida se desenvolvem nesse modo de produção. Compreender isso faz com que o professor não seja responsabilizado pela falta de transformações que partam da educação, pois, em diversos níveis, o docente é um reproduzidor das próprias concepções desenvolvidas em suas experiências nessa sociedade.

Porém, as atividades que os professores realizam em sala de aula e que constituem parte de seu trabalho docente, são diferenciadas se

comparadas, por exemplo, às de um operário fabril. Soratto e Olivier-Heckler (1999b) elaboraram esse paralelo e evidenciaram algumas diferenças, quais sejam: o tamanho do ciclo do trabalho, flexibilidade, controle sobre o trabalho, possibilidade de expressão afetiva e o produto do trabalho.

O trabalho do professor é composto por processos variados, em sua grande maioria envolvendo ciclos longos e flexíveis; possibilita ao trabalhador a expressão da sua criatividade, estimulando também seu crescimento pessoal e profissional; a possibilidade de exercício de controle sobre os processos que compõem esta atividade profissional permite que o seu executor sinta-se dono do processo, responsável pelos resultados e importante para aqueles que atende no seu exercício profissional. Esse controle dá ao trabalhador a dimensão da responsabilidade que está sob suas mãos, mas também o prazer de se sentir importante para o outro; a expressão da subjetividade faz parte do trabalho diário desse profissional que resulta numa atividade enriquecida do ponto de vista afetivo (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999b).

Importante destacar que essa análise é frente ao trabalho de um operário de fábrica, pois o texto das autoras não aborda a questão de que outras profissões também podem contemplar essas características, como um assistente social, um médico ou um administrador. Também não é possível afirmar que a descrição do trabalho feita pelas autoras supracitadas não possa ser compatível com o trabalho que os alunos do *projeto Sabores do Saber* realizam, como por exemplo um pescador, um profissional da gastronomia ou um profissional de limpeza. A questão é que todos os trabalhos são importantes na cadeia produtiva, seja no Modo de Produção Capitalista ou quando esse for superado, e todos possuem responsabilidade relativa à atividade fim a que se destinam.

Clarisse encerrou sua entrevista com uma fala que representa essa busca por igualdade entre as categorias de trabalhadores, expressa no trecho que segue:

[...] vejo *todos os trabalhadores aqui, todos iguais e que bom que todos fossem valorizados*. Inclusive, assim, no meio da... público, né? Do



trabalho, concurso público, desculpa, um emprego público, né? Que acho que todo mundo deveria ser, sendo funcionário público, todos deveriam ganhar igual, de repente, né? Por que o professor ganha menos se o cara da fazenda tem a mesma formação e está ganhando quatro vezes mais? Mas são todos funcionários públicos, todos fizeram concurso na sua área. *Por que que um tu consideras mais e outro menos?* Se equipara ao menos nos órgãos públicos. A gente tem que lutar bastante por esse direito. Eu gostei bastante daqui, foi tudo bem válido, todo o aprendizado que ocorreu aqui, tanto eu como professor, quanto o dos alunos (CLARISSE, 2015).

Para a professora, a equiparação salarial, iniciando pelas carreiras no setor público, é um dos passos para a valorização do trabalho independente da profissão, ou seja, que as profissões sejam remuneradas igualmente pelo trabalho socialmente necessário e não pela valorização obtida no mercado de trabalho regido pela oferta e demanda, em um ambiente baseado na concorrência.

Ainda que parte da produção e reprodução da vida urbana possa ser ‘descartada’ (um termo infeliz) como ‘improdutiva’ no cânone marxista, continua a ser socialmente necessária como parte dos falsos custos da reprodução das relações de classe entre capital e trabalho. Em grande parte, esse trabalho sempre foi temporário, inseguro, itinerante e precário [...] (HARVEY, 2014, p. 235).

De acordo com Harvey (2014), o pensamento da esquerda é problemático por privilegiar o foco das lutas na classe trabalhadora industrial, como principal agente revolucionário, enquanto que a dinâmica da exploração de classe não se limita ao local de trabalho e seus efeitos são percebidos e sentidos no local onde se vive e não, apenas, na fábrica. Ainda segundo o autor, nesse momento da história, caracterizado como capitalismo avançado, o operário de fábrica – o proletariado dos estudos de Marx – foi radicalmente diminuído por, dentre outros vários motivos, o desenvolvimento significativo da automação industrial. “Então agora temos de fazer uma escolha: lamentar a perda da possibilidade de uma revolução porque aquele proletariado desapareceu, ou mudar nossa concepção de proletariado

para incluir as hordas não organizadas de produtores da urbanização [...]” (HARVEY, 2014, p. 232). O conceito de trabalho precisa deixar de se restringir ao vínculo com a indústria e permear um terreno mais amplo, do trabalho da vida cotidiana de produção e reprodução da vida (HARVEY, 2014).

Sendo assim, as compreensões que elaboramos sobre a categoria trabalho, ao longo das vivências sociais e pessoais, precisam extrapolar o âmbito fabril, abrangendo todas as atividades humanas que são socialmente necessárias para a produção de nossa existência. Isso que dizer, passar de uma compreensão estritamente histórica do trabalho, para compreendê-lo inclusive em sua dimensão ontológica.

Esta pode ser uma questão para futuros estudos: como, de que modo e onde são formadas as concepções de trabalho dos professores do PROEJA-FIC? Para Contreras (2012, p. 221), quando tomamos para análise a trabalho docente, é preciso considerar que “aprendemos nosso trabalho e elaboramos uma compreensão do que ele é e do que pode ser, em grande medida, no contexto da prática”. Assim, uma compreensão limitada pode ser formulada a partir de, ainda de acordo com Contreras (2012), reproduções culturais e tradicionais da escola que envolvem as rotinas e hábitos, assim como as pressões ambientais e os regulamentos administrativos, que ocasiona o isolamento e a repetição do trabalho docente e não o desenvolvimento de convicções e habilidades pedagógicas que sejam criativas e renovadoras. Ou seja, se a compreensão do trabalho parte inclusive da prática da sala de aula e se essa prática é fragmentada, não oferece autonomia ao professor, este, por sua vez, desenvolverá uma compreensão do trabalho também fragmentada.

No entanto, os elementos que constroem ou modificam as compreensões de trabalho, também emergem das diversas experiências vividas que não são exclusivas do ambiente profissional, como por exemplo, a comunidade em que se vive; os grupos que participa, como uma Igreja, uma ONG, um sindicato; a família; o local onde estuda; entre outros. Esses locais diversos, que possibilitam ou não o diálogo e as relações sociais em geral, também contribuem para a elaboração de compreensões igualmente diversas de uma mesma categoria.

Por esse motivo, é que a pesquisa mostrou que os professores da ETHCI têm as questões relativas ao trabalho e ao trabalhador mais aparentes que os professores da SME, pelo próprio vínculo que os primeiros tem com a Central Única dos Trabalhadores, em um histórico contexto dessa instituição com a luta de classes no país.

Esse contexto de luta ficou evidenciado em vários momentos das entrevistas com os professores de ambas as instituições, já que ocorrem as reuniões semanais em que são alinhados alguns parâmetros para a coesão em sala de aula. Essas reuniões são como um processo formativo contínuo, favorecendo o aprendizado, a reflexão e o diálogo entre os docentes, uma vez que os professores da SME chegaram à ETHCI como ACT's, sem o propósito inicial de atender à EJA e muito menos lidar com a educação profissional. Então, essas reuniões formativas colaboram para uma compreensão de mundo que contemplou um posicionamento crítico por parte dos docentes, que poderá repercutir em sala de aula com os trabalhadores estudantes do *projeto Sabores do Saber*.

Para Montag (2015), o entendimento crítico deve ser desenvolvido com os alunos, visto no seguinte trecho retirado de sua entrevista.

Se a gente consegue trabalhar a questão de como funciona a sociedade para eles poder entender um pouquinho também de que eles fazem parte, que *eles foram excluídos dessa sociedade, né?* Por isso que eles estão voltando. *Eles são vítimas desse modelo, né?* Daí eles estão voltando agora [...]  
(MONTAG,2015).

A fala do professor deixa evidente seu posicionamento político e a convicção de que há um esforço para o desenvolvimento com os estudantes de uma reflexão sobre o momento histórico atual e os que o precederam, circunstâncias essas que propiciaram que o modelo econômico e social vigente produza vítimas, sujeitos excluídos dos mais básicos direitos humanos. De acordo com Gadotti (2012), ao lado do papel técnico do professor de ensinar a ler, escrever e pesquisar, tem o papel político de organizar e mobilizar para a participação. Todavia, para transformar ou superar esse modelo, que é o que impulsiona e fundamenta grande parte das lutas da CUT, e que foi discutido ao longo deste texto, “entender um pouquinho” é o suficiente?

Esta é outra questão que pode ser destinada a estudos futuros: qual a compreensão que os trabalhadores estudantes de cursos da ETHCI possuem sobre trabalho? Ou, outra possibilidade, é ter como local da pesquisa duas instituições ofertantes do PROEJA-FIC – como a Escola Canto da Ilha e o Instituto Federal de Santa Catarina – fazendo um paralelo entre as compreensões de trabalho que os alunos têm sobre

trabalho. As duas questões podem revelar se as concepções da CUT são apreendidas pelos alunos, ou seja, se os professores da ETHCI mobilizam os conhecimentos tendo como horizonte ações transformadoras e se os estudantes compreendem esse movimento e dão indícios dessa compreensão. Afinal, como afirma Mayo (2004, p. 12, grifos do autor), “deveríamos nos engajar nos processos educacionais que não pretendem consolidar ‘o que é’, mas são impulsionados por uma visão do ‘que deveria e pode ser’”, assim faz-se necessário entender muito sobre as contradições presentes e toda a conjuntura histórica construída pelas sociedades.

No entanto, adverte Sánchez Vázquez (2011) baseado no pensamento de Marx, é uma utopia acreditar que basta a educação para produzir uma mudança radical no homem, é preciso também a mudança nas circunstâncias, nas condições de vida. Mas mudar a consciência por meio de um trabalho de educação, é estar preparado para quando essas circunstâncias se apresentarem, é estar pronto para, até mesmo, reconhecer novas circunstâncias de vida.

Tratar de mudar a consciência é um desafio para toda a educação comprometida com a transformação social, porém, é ainda mais desafiadora no contexto do PROEJA-FIC. Esse programa agrega particularidades que requerem uma cuidadosa articulação, quais sejam: educação de jovens e adultos, educação básica e educação profissional. Para Granger (2015), no *projeto Sabores do Saber* há essa preocupação de integração dos saberes, inclusive há a preocupação da ETHCI como um todo, não apenas no PROEJA-FIC, visto na fala que segue:

Esse que é nosso desafio aqui, porque assim... a gente quer contribuir dizendo assim “nós não somos só técnica, nós não somos só educação profissional”, a gente acredita que *nossa educação profissional ela é básica*. A gente tem *conteúdos propedêuticos dentro das técnicas*. Então a gente pode sim atuar com qualquer saber, trazendo o mundo do trabalho pra cá, trazendo a profissão, né? [...] Se não, a gente sempre vai ser uma escola técnica, e a gente quer mostrar que não, que nós somos técnica, mas também somos conteúdos propedêuticos, né? (GRANGER, 2015).

A fala do professor é muito interessante, pois revela uma compreensão da educação integral, ou seja, a educação que não separa a teoria da prática e sim as une no conhecimento onilateral. Quando o

professor fala que a educação profissional também é básica, está afirmando que a intenção da ETHCI é desenvolver a práxis com os estudantes, a teoria e a prática simultaneamente e sem as tradicionais fragmentações disciplinares, ou sem a distinção entre os conteúdos práticos, de caráter técnico para a classe trabalhadora e os conteúdos propedêuticos, de cunho criativo para a classe burguesa. O empenho é no sentido da apropriação da ciência, dos saberes da práxis, que são produtos da história humana e não de uma classe apenas. Esse é o momento do debate, do conflito, da luta teórica, pois, na educação, a contradição entre o capital e o trabalho manifesta-se pela dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (GADOTTI, 2012).

Após a análise das entrevistas, baseada na teoria exposta, tornou-se evidente que os professores do PROEJA-FIC, no *projeto Sabores do Saber*, possuem uma compreensão elaborada sobre trabalho, em suas dimensões ontológica e história. Porém, a compreensão de trabalho dos professores não fica evidente nos discursos que elaboraram sobre suas práticas pedagógicas. A pesquisa mostrou que, nas práticas pedagógicas, sobressaem as questões relacionadas à dimensão histórica da categoria trabalho, para o atendimento de questões urgentes da prática do trabalhador estudante.

O que a pesquisa também mostrou, é a tensão político-pedagógica que há entre a Secretaria Municipal de Educação e a Escola Canto da Ilha, que provém de suas matrizes ideológicas. Essa tensão também influencia nas rotinas escolares, no entanto os professores de ambas as instituições encontraram ali um espaço de diálogo, em que socializam suas experiências e se reúnem com mais frequência para o planejamento das aulas, o que terminou por valorizar e ampliar os saberes trazidos por cada um dos docentes envolvidos.

O que a educação precisa construir, de modo geral e não apenas no *projeto Sabores do Saber*, é o compromisso com um horizonte utópico, como escrevem Contreras (2012) e Harvey (2013), que vislumbra a transformação social e econômica. De acordo com Thompson (1980, p. 26, apud MAYO, 2004, p. 13)

a educação funciona como um instrumento que é utilizado para facilitar a integração das gerações na lógica do sistema atual e gerar conformidade a ele, ou tornar-se a 'prática da liberdade', o meio pelo qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo.

Tornar-se prática de liberdade para transformar o mundo, por meio da educação, passa, portanto, por uma compreensão onilateral da categoria trabalho, sob pena deste continuar sendo caracterizado apenas em sua dimensão histórica, com seus aspectos negativos, mantendo a fragmentação dos sujeitos. Essa fragmentação, que faz parte da divisão social que o trabalho sofreu ao longo da história, de acordo com Konder (2012), faz com que a humanidade tenha uma grande dificuldade para pensar seus próprios problemas e encará-los de um ângulo universal. Para o autor, mesmo sinceros, os sujeitos são influenciados pelo ponto de vista dos exploradores do trabalho alheio. Isso quer dizer que, para que uma compreensão de trabalho seja disseminada e fortalecida na e pela classe trabalhadora, há de se continuar com os esforços em sindicatos, associações, encontros, congressos, debates, greves, enfim, agir como cupins, tal qual propõe a “teoria de cupim” de Harvey.

Entendo, como escreve Contreras (2012), que a busca por compreender alguém, é sempre um processo que implica o modo pelo qual compreendemos nós mesmos. Desse modo, esta pesquisa, além de seu cunho científico, permitiu a compreensão dos sujeitos trabalhadores professores do *projeto Sabores do Saber*, em suas realidades, suas circunstâncias históricas, suas lutas, suas experiências e, por isso, possibilitou também compreender meu posicionamento como pesquisadora, sujeito de transformação e, por que não, o momento de passar a agir como um “cupim”.

Para finalizar, por ora, enfatizo que o retrato dessa realidade apresentada é apenas provisório, sem a pretensão de esgotá-la, pois “a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela” (KONDER, 2012, p. 36).

Eu me agarrarei firme ao mundo  
algum dia. Já pus um dedo nele; é  
um começo.

(BRADBURY, 2009, p. 228, fala  
de Montag).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gina Maria P. de. **PROEJA**: análise acerca das potencialidades de inclusão sociolaboral de seus alunos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

ALMEIDA, Erika Nogueira de. **Da Construção do “Ofício de Aluno”**: observando, ouvindo e interpretando visões e versões de jovens e adultos: uma pesquisa em duas séries da educação básica de uma escola particular de Belo Horizonte/MG. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

ALVES, Giovanni; ARAÚJO, Renan. Thompson, Lúacs e o conceito de experiência – um diálogo mais que necessário. In: **Revista Mundos do Trabalho**. Julho-Dezembro, 2013, v. 5, n.10, p. 53-70.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. O Direito do Trabalhador à Educação. In: MINAYO GOMEZ, Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ARRUDA, Marcos. A Articulação Trabalho-Educação visando uma Democracia Integral. In: MINAYO GOMEZ, Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad.: Luís Reto e Augusto Pinheiro. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Trad.: Waltersin Dutra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima. Trad.: Cid Knipel. São Paulo: Globo, 2009.

BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. In: **Universidade e Educação**. São Paulo: Papirus, 1992, p. 11-20.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Acesso em: 16/03/15.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011.** Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, 2011a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-)

[2014/2011/Decreto/D7589.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm). Acesso em: 20/05/14.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino. Brasília, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm). Acesso em: 19/05/14.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2006b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 20/05/14.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm). Acesso em: 20/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec\\_5478.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5478.pdf). Acesso em: 20/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 23/03/15.



\_\_\_\_\_. **Lei nº12.513 de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 08/07/14.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.304 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16/03/15.

\_\_\_\_\_. **Lei nº5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 12/03/14.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3). Acesso em 12/03/15.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório de Gestão do Exercício 2013.** Brasília, 2014b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14038&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14038&option=com_content&view=article). Acesso em: 24/03/15.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Base PROEJA-FIC Ensino Fundamental.** Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf). Acesso em: 19/03/15.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica DPAI nº 001/2007.** Resposta ao e-mail sobre Cursos Superiores de Tecnologia como Graduação Plena. Brasília, 2007. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/notas/nt0107.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/notas/nt0107.pdf). Acesso em: 07/07/14.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 1.082 de 20 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria\\_interministerial\\_1082\\_20\\_11\\_09.htm](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm). Acesso em: 16/03/15.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n.31, jan./abr. 2006, p.7-18. Rio de Janeiro, ANPED.

CME – Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 02/2010.** Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis, 2010. Disponível em: [http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11\\_05\\_2011\\_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2011_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf). Acesso em: 07/04/15.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** Trad.: Sandra T. Valenzuela. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Lucia Cortes da. **Os Impasses do Estado Capitalista:** uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

CUT – Central Única dos Trabalhadores. **Histórico.** São Paulo, 201?. Disponível em: <http://www.cut.org.br/conteudo/historico/>. Acesso em: 25/03/15.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Formação da CUT:** balanço e estratégia. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2012.

DAL MORO, Guilherme Andre. **Do Trabalho para a Escola:** olhares de trabalhadores-estudantes e professores sobre as relações entre o saber da prática e o saber da escola. 2012. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

ESCORSIM NETTO, Leila. **O Conservadorismo Clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad.: José S. Paes. 3ª ed. São Paulo: Global, 1986.

ETHCI – Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha.

**APRESENTAÇÃO DA ESCOLA**: uma escola dos trabalhadores para os trabalhadores. Florianópolis, 201?. Disponível em: <http://www.escoladostrabalhadores.org.br/conteudo/54/apresentacao-da-escola#ad-image-0>. Acesso em: 13/11/14.

\_\_\_\_\_. **Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha Lança Projeto Sabores do Saber**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.cut.org.br/noticias/escola-de-turismo-e-hotelaria-canto-da-ilha-lanca-projeto-sabores-do-saber-010b/>. Acesso em: 13/11/14.

\_\_\_\_\_. **Caderno Metodológico para os Educadores**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.escoladostrabalhadores.org.br/publicacao/2/material-pedagogico/34/curso-educacao-profissional-e-elevacao-de-escolaridade>. Acesso em: 06/04/15.

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. Trad.: Irene de Bojano e Mário de Souza. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Processos Identitários Docentes**: percursos de vida e de trabalho no contexto do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2012. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: MINAYO GOMEZ, Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. Prefácio da 6ª edição. In: MINAYO GOMEZ, Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. Trad.: Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

\_\_\_\_\_. Prefácio à presente edição, 2010. In: **As Veias Abertas da América Latina**. Trad.: Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

GATTI, Bernardete A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, 2011, n. 113, p. 65-81.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GERENCER, Pavel. Vida e Obra de Taylor. In: TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. Trad.: Arlindo V. Ramos. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

GIANNOTTI, José Arthur. Considerações sobre o método. In: MARX, Karl. **O Capital** : crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. Dez Teses sobre a Aparente Utilidade das Competências em Educação. In: GIMENO SACRISTÁN, José et al. **Educar por Competências**: o que há de novo? Trad.: Carlos Henrique L. Lima. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad.: Ernani F. Da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

GIRARDI, Dante M.; DALMAU, Marcos Baptista L. **Administração de Recursos Humanos I**. 2ª ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**: volume 1, 1910 – 1920. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. Trad.: Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

\_\_\_\_\_. **Espaços de Esperança**. Trad.: Adail Sobral e Maria Gonçalves. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. Trad.: João Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HEBECHE, Luiz Alberto. **Ontologia I**. Florianópolis: Filosofia/EAD/UFSC, 2008.

HECKLER, Gisele Lopes. **A especificidade do Trabalho Docente no PROEJA**: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia do Sul/RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2012.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do Trabalho**: Novos Estudos sobre História Operária. Trad.: Waldea Barcellos e Sandra Bedran. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Trad.: Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

LAFFIN, Marcos. Trabalho, Economia Solidária e Processos Educativos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage F. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho**. Ijuí: Unijuí, 2012.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage F. **A Constituição da Docência entre Professores de Escolarização Inicial de Jovens e Adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. Processos de formação e do exercício da docência: momentos e movimentos. In: LAFFIN, Maria Herminia Lage F.; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro (orgs.). **Conversas de Escola**. Florianópolis: Grupo SAPECA/NUP/CED/UFSC, 2006.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage F.; SIQUEIRA JUNIOR, Antônio A. Apresentação PROEJA. In: CATAPAN, Araci H.; KASSICK, Clovis N.; OTERO, Walter R. I. **Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil: uma construção coletiva**. Florianópolis: PCEADIS/CNPq, 2011.

LIMA FILHO, Domingos L. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. In: **Educação & Realidade**. EJA e Educação Profissional. 2010, vol. 35, n. 1, p. 109-127.

LIMA FILHO, Domingos L.; CÊA, Georgia S. dos Santos; DEITOS, Roberto Antonio. O PROEJA e as Possibilidades de sua Afirmação como uma Política Pública: o financiamento em questão. In: LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica Ribeiro da.; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.). **PROEJA educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica Ribeiro da.; DEITOS, Roberto Antonio. Apresentação. In: LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica Ribeiro da.; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.). **PROEJA educação profissional integrada à EJA**: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero**: A Moda e seu Destino nas Sociedades Moderna. Trad.: Maria Lucia Machado. 9ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LOURENÇO, José Celestino. Apresentação. In: MIYASHIRO, Rosana; MORETTO, Nivaldo R. (Orgs.). **Educação Integral dos Trabalhadores**: projeto político pedagógico na área de turismo e hospitalidade. Florianópolis: Central Única dos Trabalhadores, 2005.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia dell'Essere Sociale** – Il Lavoro. Trad.: Ivo Tonet. Roma: Riuniti, 1981. Disponível em: <http://afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>. Acesso em: 19/08/2014.

\_\_\_\_\_. **Ontologia do Ser Social**: Primeira Parte – A Situação Atual dos Problemas: IV - Os princípios fundamentais de Marx. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humans, 1979.

MACHADO, Maria Margarida. Apresentação. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage F. **A Constituição da Docência entre Professores de Escolarização Inicial de Jovens e Adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Trad.: Willian Laços. 2ª ed. revisada. Campinas: Alínea, 2013.

\_\_\_\_\_. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Trad.: Newton Ramos de Oliveira. 2ª ed. revisada. Campinas: Alínea, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES 36**. Campinas: Papirus, 1995.

MARTINS, Suely A. As Contribuições Teórico-Metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. In: **Em Tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Florianópolis, 2006, vol. 2, n. 2, p. 113-126.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Trad.: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teses sobre Feuerbach**. Trad.: Álvaro Pina. Moscovo: Progresso Lisboa, 1982. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 18/09/2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad.: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. 2ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. Trad.: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1ª ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Trad.: Carlos Alberto S. Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCLAREN, Peter. Prefácio: Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEKSENAS, Paulo. **Aprendendo Sociologia**: a paixão de conhecer a vida. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os Organismos Internacionais na Condução de um Novo Bloco Histórico. In: NEVES, Lúcia Maria W.



(org.) **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital.** Trad.: Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO GOMEZ, Carlos. Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento. In: MINAYO GOMEZ, Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MIYASHIRO, Rosana; MORETTO, Nivaldo R. (Orgs.). **Educação Integral dos Trabalhadores: projeto político pedagógico na área de turismo e hospitalidade.** Florianópolis: Central Única dos Trabalhadores, 2005.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Celiamar C. Simões. **A opção dos educandos pela formação na educação de jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho .** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

MORETTO NETO, Luís; SCHMITT, Valentina Gomes H. **Teoria Geral da Administração.** 2ª ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

NAKAYAMA, Andréa Retting. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”:** necessidades de formação continuada. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em Defesa da Política.** 2ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a Escola: a concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação: do tripulium da escravatura ao labor da burguesia; do labor da burguesia à poiésis socialista. In: MINAYO GOMEZ, Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Escola de Gramsci.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, Trabalho e Educação.** Campinas: Alínea, 2004.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação:** Estado de Santa Catarina, Brasil. 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/46390673.pdf>. Acesso em: 08/04/15.

PERRENOUD, Philippe. A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. 2002. In: CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** Trad.: Sandra T. Valenzuela. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **4 Trimestre de 2014.** Brasília, 2014. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Do\\_micilios\\_continua/Trimestral/Fasciculos\\_Indicadores\\_IBGE/pnadc\\_201404\\_trimestre\\_c\\_aderno.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Do_micilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/pnadc_201404_trimestre_c_aderno.pdf). Acesso em: 23/03/15.

RAMOS, Marise N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. In: **Educação & Realidade.** EJA e Educação Profissional. 2010, vol. 35, n. 1, p. 65-85.

RIBAS, Clarilton Cardoso. **Os Dekassegui: uma outra face do toyotismo.** 1998. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de

Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JUNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **A Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Educação & Sociedade**. 1999. n. 68, p. 184-200.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Trad.: Maria Encarnación Moya. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. **Jovens do PROEJA de Urutaí: mediações entre escola e o mundo do trabalho**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECCO, Lincoln. **Gramsci e a Revolução**. São Paulo: Alameda, 2004.

SILVA, Carla O. Balestro. **Ad-Mirando o Professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSul**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes para Implantação do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2012. Disponível em: [http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/doc/16\\_02\\_2012\\_17.58.23.4c2366919c16f6fa8c19f510fbf1dbb.doc](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/doc/16_02_2012_17.58.23.4c2366919c16f6fa8c19f510fbf1dbb.doc). Acesso em: 06/04/15.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed, 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. O modelo japonês e o debate sobre qualificação e controle da força de trabalho. In: **Perspectiva**. Florianópolis, 1996, v. 14, n. 26, p. 173-186.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, 2011, v. 32, n. 116, p. 725-743.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a Escola**: a concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os Trabalhadores e seu Trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999a.

\_\_\_\_\_. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999b.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**. Porto Alegre, jul/dez 2006, n. 16, p. 20-45.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. Trad.: Arlindo V. Ramos. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária**: VI – A árvore da liberdade. Trad.: Denise Bottmann. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad.: Waltesir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para Todos 2000-2015**: progressos e desafios (relatório conciso). Trad.: Marina Mendes. Paris, 2015. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 09/04/15.

WARDE, Mirian Jorge. Pesquisa em Educação: Entre o Estado e a Ciência. In: **Universidade e Educação**. São Paulo: Papirus, 1992, p. 21-26.

YAMANOE, Mayara C. Pereira. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**: reflexões acerca do trabalho como princípio educativo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.



## ANEXOS

**O Mestre de Arroyo:** o professor é um mestre que lida com a arte de ensinar.



**O Arquiteto Rebelde de Harvey:** o professor como um sujeito que constrói o ensino com os estudantes, porém, com características de rebeldia para ensinar além do capitalismo.





**O Intelectual Orgânico de Gramsci:** esse intelectual é um sujeito que age infiltrando-se nas estruturas da sociedade capitalista a fim de "miná-la".



**O Intelectual Crítico de Giroux:** é o professor que age junto com os alunos para ensiná-los a reflexão e a crítica da sociedade vigente.



## O Trabalhador Professor

