

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Guilherme Brandt de Oliveira

**A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: o  
Contexto da Prática do Câmpus Restinga (IFRS)**

Porto Alegre

2013

Guilherme Brandt de Oliveira

**A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: o  
Contexto da Prática do Câmpus Restinga (IFRS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Clara Bueno Fischer.

Porto Alegre

2013

### CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Guilherme Brandt de

A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: o Contexto da Prática do Câmpus Restinga (IFRS) / Guilherme Brandt de Oliveira. -- 2014.

130 f.

Orientadora: Maria Clara Bueno Fischer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Proeja. 2. Educação Profissional. 3. Políticas Públicas. I. Fischer, Maria Clara Bueno, orient. II. Título.

Guilherme Brandt de Oliveira

**A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: o  
Contexto da Prática do Câmpus Restinga (IFRS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre, 15 de janeiro de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Clara Bueno Fischer (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi  
Universidade do Oeste de Santa Catarina

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Berenice Corsetti  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Naira Lisboa Franzoi  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, seus professores e técnico-administrativos em educação, por toda a sua dedicação e por tudo que aprendi com vocês.

Agradeço à população, principalmente aos trabalhadores e trabalhadoras, que sustentam uma universidade pública que nem sempre lhes dá retorno e graças a quem pude realizar este curso.

Agradeço à Maria Clara, minha orientadora, que me acolheu e que apostou em mim a cada momento e com quem aprendi mais do que poderia supor ser possível.

Agradeço às professoras Berenice Corsetti e Naira Lisboa Franzoi, por suas contribuições inestimáveis na qualificação de meu projeto de pesquisa.

Agradeço a meu grupo de orientação: Anália, Betânia, Carla Melissa, Patrícia, Ivan, Maristela, Kátia. E também à Cláudia, Cidriana, Marga. Por ouvirem minhas confusões e ajudarem a colocá-las em ordem.

Agradeço ao Clívio, pelas suas contribuições. Agradeço à Rita, pelas críticas. Agradeço à Michele, pela amizade. E agradeço aos três, por tanto terem ajudado em minha mudança de percurso.

Agradeço ao Professor Jorge Alberto Rosa Ribeiro, pelo início de meu trajeto neste curso e por tudo que contribuiu com ele.

Agradeço a meu pai e minha mãe, por tudo.

Agradeço à Graça, Rogério, Matheus, Zeca, Bhia, Branca, Rita, Therezinha, todos aqueles que em algum momento cederam seu tempo para que eu pudesse dedicar o meu a este trabalho.

Agradeço aos amigos Gabriel, Cândida, Peônia, Juliana e Simone pelas longas conversas ao telefone que me ajudavam a colocar a cabeça no lugar.

Agradeço a todos com quem trabalhei no setor de Ensino do Câmpus Restinga: Ademilde, Alex, Cláudio, Cristiano, Elaine, Igor, Jean, Márcio, Márcia, Sula, Thaís pela compreensão nas montagens das escalas de trabalho para adequá-las à loucura dos meus horários e pela dedicação às turmas de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA.

Agradeço aos professores do Câmpus Restinga que se dispuseram a ceder seu tempo e partilhar sua experiência para a construção desta pesquisa.

Agradeço à comunidade da Restinga, cuja luta fez com que houvesse um Câmpus Restinga e que ele fosse o que é. Tinga, teu povo te ama!

Agradeço a meu amigo Fábio Marçal, por me conceder toda a ajuda para a conclusão deste estudo. E, principalmente, por sua amizade e por me ajudar a dedicar minha vida a algo.

Agradeço à Amanda, minha namorada, noiva, companheira, esposa e todos os títulos que lhe confiro a cada dia. Ela esteve ao meu lado em todos os momentos dessa caminhada e merece cada um deles.

Agradeço à Anita, por entender a necessidade que seu pai teve de ficar longe dela por tantas vezes para se dedicar ao estudo e por ser, de veras, a maior obra de minha vida.

## ELOGIO DO APRENDIZADO

B. Brecht

Aprenda o mais simples! Para aqueles  
    Cuja hora chegou  
    Nunca é tarde demais!  
Aprenda o ABC; não basta, mas  
    Aprenda! Não desanime!  
    Comece! É preciso saber tudo!  
Você tem que assumir o comando!

    Aprenda, homem no asilo!  
    Aprenda, homem na prisão!  
    Aprenda, mulher na cozinha!  
    Aprenda, ancião!  
Você tem que assumir o comando!  
Frequente a escola, você que não tem casa!  
Adquira conhecimento, você que sente frio!  
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.  
    Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!  
    Não se deixe convencer  
    Veja com seus olhos!  
O que não sabe por conta própria  
    Não sabe.  
    Verifique a conta  
    É você que vai pagar.  
Ponha o dedo sobre cada item  
    Pergunte: O que é isso?  
Você tem que assumir o comando.

## RESUMO

Esta dissertação tem por objeto de estudo o Contexto da Prática de um curso de Ensino Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Câmpus Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) durante a sua implementação, definida como do lançamento do edital de ingresso de alunos (dezembro de 2011) até o fim de seu primeiro período letivo (1º semestre de 2012). A partir da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, conforme definido por Ball e Bowe, junto a uma leitura da realidade baseada em alguns referenciais do Campo Trabalho-Educação, analisamos como este curso foi implementado dentro do contexto sócio-histórico e territorial onde se situa. Entendemos que este câmpus se caracteriza pelo momento histórico de sua constituição, onde se encontrava em um estágio avançado a Reforma da Educação Profissional ocorrida ao longo do governo Lula, as mudanças trazidas pelo Decreto 5.154/2004 já haviam sido incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases pela lei 11.741/2008 e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) já havia sido instituído; e por sua peculiaridade de estar localizado no bairro da Restinga, contando com ativa participação da comunidade junto a ele. Pesquisamos como esta política pública ocorre no Contexto da Prática, nos valendo para isso da análise do Projeto Pedagógico de Curso e do Edital de Ingresso de Alunos; de entrevistas junto aos professores do corpo permanente do câmpus; de questões-referência propostas pela Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas; e de categorias construídas a partir de suas falas. Percebemos, dentre outros, a importância para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no câmpus Restinga da forma de Processo de Ingresso de alunos adotada; das opções e ações da direção da escola; do reconhecimento do acúmulo de escolas, profissionais e pesquisadores sobre o tema; da constituição do bairro da Restinga e a atividade de sua comunidade para a viabilização da escola e seu acompanhamento constante; da necessidade do investimento em ações intencionais de formação de trabalhadores em educação; da necessidade da construção coletiva do projeto pedagógico do curso. Por fim, elaboramos nossas conclusões e apontamos caminhos para a continuidade de estudos frente à mudança da realidade imposta pela emergência do Pronatec-EJA.

Palavras-chave: Proeja; Educação Profissional; Políticas Públicas.



## ABSTRACT

This dissertation aims to study the Context of Practice in an Integrated Secondary Education Course in the Youth and Adults Modality on Campus Restinga of the Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) in its period of implementation, established as between the process of admission of students (December 2011) until the end of its first semester (the 1<sup>st</sup> semester of 2012). Using the Policy Cycle Approach, as defined by Ball and Bowe, alongside a comprehension of reality based on some paradigms of the Labour-Education field of research, it is analyzed how this course has been implemented within the socio-historical and territorial context in which it is based. It is understood that this campus is characterized by the historical moment of its constitution, an advanced stage of Vocational Education Reform occurred during the Lula government, in which the changes brought by the Decree 5.154/2004 had already been incorporated into the Law of Guidelines and Bases of National Education by the Law 11.741/2008 and in which the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (Proeja) had already been established; and by its peculiarity of being located in the Restinga neighborhood, with an active community participation. It is investigated how this policy occurs in the Context of Practice, supported by an analysis of the Course's Pedagogic Project, the Public Notice that defined the rules for admission of students; interviews with teachers of the permanent faculty of the campus; using reference-questions proposed by the Policy Cycle Approach; and categories built over their testimonies. We noticed, among other things, the importance for Integrated Secondary Education Course in the Youth and Adults Modality on Campus Restinga of the adopted procedure of admission of students; the choices and actions of school direction board; recognition of the accumulation of schools, workers and researchers on the subject; the constitution of the Restinga neighborhood and activity of its community to the upcoming of the school and its constant monitoring; the need for investment in intentional training of workers in education; the need for collective construction of pedagogical course project. Finally, we elaborate our conclusions and indicate possible ways for continuing studies, confronted with the rising of Pronatec-EJA.

Keywords: Proeja; Vocational Education; Public Policies.

## LISTA DE SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

Demhab – Departamento Municipal de Habitação de Porto Alegre

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul ou Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IF ou IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

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

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Localização do bairro Restinga dentro de Porto Alegre .....	58
<b>Figura 2</b> - O Bairro Restinga .....	59
<b>Figura 3</b> - Sede provisória do Câmpus Restinga (2010-2012) .....	66
<b>Figura 4</b> - Projeto arquitetônico da sede definitiva do Câmpus Restinga .....	67
<b>Quadro 1</b> - Perfil dos docentes entrevistados .....	28
<b>Quadro 2</b> - Apontamentos do Seminário “Pensando a Concepção Pedagógica do Campus Restinga – IFRS” .....	65

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Teses e Dissertações sobre Legislação e Reforma da Educação Profissional.....	23
<b>Tabela 2</b> - Distribuição da carga horária ao longo do curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA do Câmpus Restinga .....	70
<b>Tabela 3</b> - Pontuação do processo de ingresso do Edital 34/2011.....	74

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O CAMINHO DA PESQUISA.....	20
<b>1.1 Problema de Pesquisa</b> .....	21
<b>1.2 Objetivo geral</b> .....	21
<b>1.3 Objetivos específicos</b> .....	21
<b>1.4 Justificativa</b> .....	22
<b>1.5 Procedimentos de pesquisa</b> .....	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	35
<b>2.1 Concepção de mundo e de sociedade e construção histórica da identidade- divisão Trabalho e Educação.</b> .....	35
<b>2.2 Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas</b> .....	42
3 O CÂMPUS RESTINGA E O CENÁRIO DE SUA IMPLANTAÇÃO.....	48
<b>3.1 Dois períodos do Ciclo de Políticas Públicas de Educação Profissional no Brasil em análise: 1995-2002 e 2003-2010.</b> .....	49
<b>3.2 O Proeja e a estrutura da Educação Profissional no Brasil</b> .....	53
<b>3.3 Caracterização do local da pesquisa</b> .....	56
3.3.1 O bairro Restinga.....	57
3.3.2 História do Câmpus Restinga.....	63
4 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA MODALIDADE EJA NO CÂMPUS RESTINGA.....	69
<b>4.1 Processo de Ingresso</b> .....	71
<b>4.2 O Contexto da Prática</b> .....	75
4.2.1 Apresentação e Implementação da Política.....	75
4.2.2 Mudanças e variações na interpretação dos Textos.....	89
4.2.3 Indícios de resistência.....	92
4.2.4 Possibilidade de autonomia: existência de debates, pressões e suporte ...	96
4.2.5 Contradições, conflitos e tensões entre as interpretações do Texto.....	97
4.2.6 Dificuldades apresentadas e como lida-se com elas.....	98

4.2.7	Relações de poder no Contexto da Prática .....	106
4.2.8	Influência do Contexto da Prática na Produção do Texto .....	109
	CONCLUSÃO.....	111
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	115
	ANEXOS.....	122
	<b>Anexo 1 – Roteiro de Entrevista: Docentes .....</b>	<b>122</b>
	<b>Anexo 2 - Relação entre Questões-Referência e o Roteiro de Entrevista .....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, realizada ao longo dos anos de 2012 e 2013, tem por objetivo contribuir na ampliação do debate sobre a Educação Profissional e sua necessária compreensão como parte dos processos de formação humana, dentro dos marcos teóricos do campo Trabalho-Educação. Ao fazer tal proposta, considero estar ingressando “no olho de um furacão”, em uma conjuntura onde estes debates estão no centro das políticas educacionais, ao contrário de relativamente pouco tempo atrás.

Durante meu percurso na graduação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF), poucas vezes tive contato com a temática da Educação Profissional. Em um curso extremamente focado nos temas ligados diretamente à educação escolar, mais ainda, à educação básica, mais ainda, às séries iniciais, mais ainda, às crianças, dificilmente a Educação Profissional foi levantada como assunto relevante.

Embora a educação da classe trabalhadora sempre tenha sido um tema central e houvesse o interesse do curso de Pedagogia da UFF de que pudéssemos compreender os processos de escolarização como um todo, as especificidades que permeiam a educação profissional (assim como o ensino médio, a educação de jovens e adultos, dentre outras modalidades) eram abordados de forma secundária. Desta forma, tive por muito tempo a percepção – assim como tantos outros colegas – de que a Educação Profissional era algo que não pertencia à educação básica.

Entretanto, a Educação Profissional, nos últimos anos, tem sido uma das principais pautas de discussão e interesse da sociedade brasileira no que se refere às políticas educacionais. Isto é perceptível quando observamos, por exemplo, o processo eleitoral ocorrido em 2010, quando o tema foi proposta central dos dois concorrentes à Presidência da República que chegaram ao segundo turno. Com efeito, o programa de governo da candidata Dilma Rousseff afirmava que “o projeto de construção das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET) será ampliado e as cidades polo, ou com mais de 50 mil habitantes possuirão, pelo menos, uma escola técnica”<sup>1</sup>, enquanto o candidato José Serra, no discurso de lançamento de sua candidatura<sup>2</sup>, comprometeu-se a “criar mais de 1 milhão de novas vagas

---

1 Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira. Disponível em: [http://www.pt.org.br/portaltpt/dados/bancoimg/c110110144818BookOs13compromissoBaixa25-10-10-1\[2\].pdf](http://www.pt.org.br/portaltpt/dados/bancoimg/c110110144818BookOs13compromissoBaixa25-10-10-1[2].pdf). Acesso em: 12 jul. 2011.

<sup>2</sup> Veja discurso do candidato à Presidência José Serra. Disponível em: <http://www.psd.org.br/veja-discurso-do-candidato-a-presidencia-jose-serra/>. Acesso em: 2 jan. 2012.

em novas escolas técnicas, com cursos de um ano e meio de duração, de nível médio, por todo o Brasil” e a “multiplicar os cursos de qualificação, mais curtos, para trabalhadores desempregados”. Passada a eleição, o primeiro pronunciamento em rede nacional da nova presidenta da República após sua posse<sup>3</sup> foi sobre o assunto, anunciando o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>4</sup>. Em audiência pública sobre a Educação Profissional realizada na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul em julho de 2011, foi notável a quantidade de solicitações de autoridades diversas por uma escola técnica em seus municípios<sup>5</sup>. Encerrou-se recentemente o mandato de uma estudante de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia como presidenta da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), tendo afirmado ela no momento da posse que sua gestão se pautaria pela “ampliação do ensino técnico e de projetos como o Pronatec, a reforma do ensino médio aliando a educação propedêutica à aprendizagem profissional”<sup>6</sup>. O estado do Rio Grande do Sul tem no centro da política corrente para sua rede pública de educação uma proposta que se afirma baseada na politecnicidade<sup>7</sup> e no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Uma rápida análise destas informações nos faz perceber uma conjuntura onde há um interesse crescente na escolarização de caráter profissionalizante.

Os atuais interesses e demandas por educação profissional inserem-se em um contexto nacional de crescimento econômico e ampliação da necessidade de mão de obra, vindo após um longo período de estagnação em que a própria crise era usada como justificativa para a falta de empregos. Assinala Pochmann (2011, p. 26): “Entre 2004 e 2009, por exemplo, houve a geração líquida de 8,1 milhões de postos de trabalho formais, enquanto entre 1998 e 2003 foram criados apenas 1,9 milhão de novos empregos assalariados com carteira assinada em todo o Brasil”.

---

<sup>3</sup> O primeiro pronunciamento da presidenta Dilma Rousseff em cadeia de rádio e televisão. Disponível em: [http://youtu.be/\\_hNZMTO-3z8](http://youtu.be/_hNZMTO-3z8). Acesso em: 2 jan. 2012.

<sup>4</sup> Trata-se de programa voltado à formação profissional, criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, agregando uma série de iniciativas como a Bolsa-Formação Estudante (estimulando o curso de educação profissional de nível médio na forma concomitante), a Bolsa Formação Trabalhador (estimulando a frequência de cursos de formação inicial e continuada e qualificação profissional) e o Fies Técnico (financiamento de cursos de formação profissional em escolas privadas ou no sistema S) a outras já existentes, como a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, a rede e-Tec Brasil (de educação profissional à distância), o acordo de gratuidade com o Sistema S e o programa Brasil Profissionalizado (de incentivo à expansão da educação profissional nas redes estaduais de educação).

<sup>5</sup> Municípios pedem Escolas Técnicas ao secretário Nacional de Educação Profissional Eliezer Pacheco. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/noticias/ExibeNoticia/tabid/5374/IdMateria/263206/language/pt-BR/Default.aspx>. Acesso em: 2 jan. 2012.

<sup>6</sup> Pernambucana Manuela Braga é eleita nova presidente da UBES. Disponível em: [http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id\\_secao=1&id\\_noticia=170208](http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=1&id_noticia=170208). Acesso em: 2 jan. 2012.

<sup>7</sup> Embora não se configure como profissionalizante no sentido estrito, a proposta de ensino médio politécnico visa abarcar a questão do trabalho em todas as suas dimensões como eixo central, estando próxima dos marcos que orientam nossa perspectiva de Educação Profissional.



Entretanto, não importa o nível de crescimento do emprego, no capitalismo a existência do desemprego é estrutural: o discurso hegemônico transfere a responsabilidade pelo emprego ao trabalhador (que tem que se tornar “empregável”), negando o fato de que, neste sistema econômico, não há e jamais haverá emprego para todos, pois existe a necessidade do capital em ter o assim chamado exército industrial de reserva para que haja uma pressão para baixo sobre os salários.

Esta realidade faz com que o discurso da empregabilidade surja com força, como que para justificar aos contingentes de trabalhadores desempregados o porquê de permanecerem desempregados em um cenário de crescimento do emprego. Cria-se o mito de que existem as vagas no mercado de trabalho, mas os trabalhadores é que não tem a qualificação profissional necessária para elas.

O início deste século no Brasil foi cenário de uma série de mudanças na organização da educação, que culminaram com a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com aquela lei, algumas mudanças com a intenção de reverter a desconstrução levada a termo pela proposta de educação profissional que previa a separação entre educação profissional e educação básica, ocorrida na década de 90 durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República, foram feitas. Desta maneira, a educação técnica de nível médio passou a integrar a estrutura da educação básica.

Nesta pesquisa, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas junto a uma leitura da realidade baseada em alguns referenciais do Campo Trabalho-Educação, analisamos como um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA foi implementado no Câmpus<sup>8</sup> Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), dentro do contexto sócio-histórico e territorial onde se situa. Pesquisamos como esta política pública ocorre no Contexto da Prática, conforme definida pela abordagem acima referenciada, aferindo como trabalhadores em atividade na educação profissional percebem esta relação entre a educação básica e a educação profissional; como reconstroem esta política a partir de suas concepções e ações uma vez que os textos da política não determinam, por si só, como vai acontecer a implementação. A leitura das concepções e as ações destes profissionais nos deram indicações

---

<sup>8</sup> Ao longo deste trabalho, usamos a grafia “câmpus”, de uso corrente dentro da Rede Federal de Educação Profissional e embasada em Nota Lexicológica de autoria da Profa. Dra. Enilde Faulstich, que afirma que “Em português, o uso do termo câmpus para o singular e para o plural está perfeitamente de acordo com os cânones da gramática moderna, porque: i) a palavra já está incorporada ao vernáculo; ii) o acento (circunflexo) em câmpus está no mesmo paradigma de outras palavras terminadas em -us”. Disponível em: [http://portal.ifba.edu.br/component/option.com\\_phocadownload/Itemid,196/download,4637/id,1/view.category/](http://portal.ifba.edu.br/component/option.com_phocadownload/Itemid,196/download,4637/id,1/view.category/). Acesso em: 22 nov. 2013.

reveladoras de como ocorrem, ou não, a articulação, incorporação e integração entre Educação Básica e Educação Profissional, conforme previsto na legislação.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, utilizamos preferencialmente a terminologia “Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA”, ao invés da mais simples e habitual “Proeja” – termo com o qual vieram a ser amplamente conhecidos estes cursos – como uma opção política frente a uma conjuntura onde se vê necessário dar um caráter de perenidade à modalidade e reafirmar sua importância. Tal opção foi construída inspirada numa reflexão feita pelo professor Dante Henrique Moura no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica<sup>9</sup>.

A questão apresentada conecta-se diretamente com meu exercício profissional, como pedagogo, servidor público técnico-administrativo em educação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Entretanto, a questão profissional não se basta para explicar o porquê da escolha deste tema, embora dele faça parte: ela se dá por uma trajetória que levou à opção de vida pela causa da educação como uma ferramenta da necessária transformação da sociedade.

Apesar de ter começado a cursar a graduação em Pedagogia em 2002, costumo demarcar o início de meu contato com o debate sobre educação no ano de 1997, quando participava do grupo de Pastoral da Juventude Estudantil na escola particular confessional de orientação católica onde estudava. Neste ano, fui delegado a uma Assembleia para a qual nos preparamos, coletivamente, com leituras e discussões onde, pela primeira vez, tive acesso a textos de Paulo Freire e comecei a levantar questões e problematizações sobre a escola. Neste caminho, participei de instâncias de decisão e organização, assembleias e seminários, sempre podendo conhecer mais, aprofundar discussões e conhecer experiências e vivências de estudantes e educadores pelo Brasil afora.

Buscando poder discutir de forma mais ampla a questão da educação, comecei a participar do Movimento Estudantil secundarista, vindo a ser diretor do grêmio de minha escola e a participar de congressos da entidade municipal. Isto me permitiu ampliar o contato com estudantes de escolas públicas e perceber que havia muito mais a se compreender e a fazer do que eu poderia supor. Nesta época, me filiei ao Partido dos Trabalhadores, no qual completo atualmente 14 anos como filiado, com muitas críticas a seus rumos.

---

<sup>9</sup> O Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica teve sua segunda edição nos dias 28, 29, 30, 31 de maio e 1º de junho na cidade de Florianópolis - SC. O professor Dante Henrique Moura esteve presente na mesa “A EJA e o Trabalho como princípio educativo: eixo integrador entre conteúdos”, organizado pelo Fórum Estadual da Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina e pelo Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis.

A partir destas experiências, vi como natural a opção pela carreira docente. Ao concluir o ensino médio, fui aprovado para a graduação em Física (licenciatura e bacharelado) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que vim a cursar durante um ano, após o qual abandonei o curso. Minha nova e definitiva escolha se deu quando da leitura de um texto da professora Regina Leite Garcia (UFF), onde, lembro-me bem, ela falava sobre como cada vez mais os jovens com desejo de serem professores optavam pelas licenciaturas de disciplinas específicas, e não pelo curso de pedagogia. Identificando-me imediatamente, busquei saber mais sobre o curso e decidi que seria um pedagogo, vindo a iniciar minha graduação no ano de 2002, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde retomei a militância no movimento estudantil.

Em 2009, fui monitor da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), orientado pela Prof. Dra. Jaqueline Pereira Ventura. Durante este período, discutimos em profundidade a questão do direito à educação e sua negação a parcelas significativas da população brasileira. Analisando os dados coletados pelos alunos em pesquisa de campo, vimos que esta refletiu os dados nacionais sobre a EJA, que demonstram como o trabalho explorado sob o regime de produção capitalista impunha o abandono da educação formal por parte destas parcelas e, assim, as identificamos como aquelas que compõem a classe trabalhadora. E que são indivíduos desta mesma classe trabalhadora aqueles que compõem o público que se vale da EJA para reconstituir uma trajetória educacional interrompida. A partir deste viés, estudamos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, suas funções e políticas no Brasil. Com esta experiência, somada à participação em eventos da área, comecei a me aproximar dos estudos da área de Trabalho e Educação.

Formado, mudei-me para Porto Alegre, onde comecei a cursar uma especialização chamada “O Marxismo Clássico e a Atualidade”<sup>10</sup> e fui aprovado no concurso público para Pedagogo do Câmpus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), onde trabalhei até este ano<sup>11</sup>. Foi neste momento que, por força do cargo a assumir, decidi procurar formação sobre o tema da educação profissional, de forma a estar embasado para desempenhar bem a função que exerceria. Neste mesmo período, foi publicado o edital de seleção do Programa de Educação Continuada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PEC-PPGEDU), onde eram oferecidas vagas para a disciplina “História da escolarização e da educação profissional”, ministrada pelo professor Jorge

---

<sup>10</sup> Curso de pós-graduação lato sensu ofertado pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA) e o Sindicato dos Bancários de Porto Alegre e Região (SindBancários), que cursei até dezembro de 2010.

<sup>11</sup> No ano de 2013, assumi o desafio da coordenação pedagógica da implantação do Câmpus Alvorada do mesmo instituto.

Alberto Rosa Ribeiro, para a qual me inscrevi e fui selecionado. Progressivamente mais intrigado pelo tema e pelos desafios que esta modalidade da educação apresenta, participei da seleção ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) em nível de Mestrado, tendo sido aprovado e iniciado o curso no ano de 2011 sob a orientação do professor Jorge Alberto Rosa Ribeiro.

Cursei disciplinas nas quais analisamos a relação histórica trabalho-educação e conceitos centrais deste marco teórico; o conceito de currículo e as interfaces entre as relações de classe, raça e gênero; o conceito de hegemonia e outras contribuições de Gramsci à análise social; fizemos leituras sobre pesquisa e debatemos de forma coletiva os trabalhos do grupo de orientandos.

Neste caminho, entre construção e reconstrução permanente de conceitos, fiz e refiz inúmeras vezes minhas perguntas e objetivos de pesquisa. Mesmo passando por todas as dificuldades que envolvem fazer um curso de Mestrado em paralelo ao exercício profissional como servidor técnico-administrativo em educação, foi justamente esta convivência, o fato de poder estabelecer um diálogo entre aquilo que estudava e aquilo que vivia em meu ambiente de trabalho, que me permitiu formular a pergunta que orienta este projeto de pesquisa. Assim, a decisão de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos de nível médio integrada à Educação Profissional veio acompanhada da decisão de efetuar uma troca de orientação para alguém mais afeito ao tema. Assim, sob acordo de ambos os professores, comecei a trabalhar sob a orientação da professora Maria Clara Bueno Fischer.

Sob esta orientação, organizamos e estruturamos um projeto de pesquisa, submetido à defesa pública em outubro de 2012, com a banca composta pelas professoras Naira Lisboa Franzoi (UFRGS) e Berenice Corsetti (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos), que deram valiosas contribuições, fundamentais para o enriquecimento desta pesquisa e que serão melhor detalhadas mais à frente.

Construímos esta dissertação de forma que ela buscasse refletir o raciocínio do pesquisador e, ao mesmo tempo, ser clara para quem a lê. Assim, no primeiro capítulo, intitulado “O caminho da pesquisa”, delineamos nosso objeto e questão, apontando sua relevância dentro da produção acadêmica na área da Educação e a contribuição esperada à prática educativa, além de apontar quais os procedimentos que adotamos na pesquisa e quais as categorias de análise que construímos.

No segundo capítulo, estabelecemos nosso referencial teórico-metodológico, começando pela concepção de mundo que rege esta pesquisa, onde fazemos nossa leitura do processo histórico que levou à divisão entre trabalho e educação; seguindo, apresentamos a

abordagem do Ciclo de Políticas Públicas e a forma como nos valemos destes referenciais para a análise da realidade social estudada.

Em nosso terceiro capítulo, situamos em maior profundidade o contexto – histórico, social e político – onde está inserido o local onde realizamos nossa pesquisa, o Câmpus Restinga do IFRS, caracterizando-o e ao curso de Educação de Jovens e Adultos que estudamos.

No quarto capítulo, analisamos o Contexto da Prática do Ensino Médio Integrado na modalidade EJA do Câmpus Restinga, a partir de entrevistas com os professores do curso e de demais dados coletados.

Na conclusão, apresentamos de forma sintética o resultado de nossas análises e as conclusões as quais chegamos. Reafirmamos alguns compromissos ético-políticos com os quais nos identificamos e resgatando os principais aspectos desta dissertação, indicamos caminhos possíveis por onde se prosseguir para o acúmulo dos estudos em Educação associados à temática abordada.

## 1 O CAMINHO DA PESQUISA

A construção do caminho de pesquisa não é tarefa fácil: exige do pesquisador saber observar além daquilo que é aparente e questionar-se sobre aquilo que ele “sempre soube”. Exige disciplina e atenção permanente: permanecer no caminho escolhido, por um lado e, por outro, manter vigilância para abrir-se ao novo que emerge ao longo da realização de uma pesquisa. Exige, também, o cuidado para evitar ver apenas uma pequena parte e tratá-la como se fosse toda a realidade. Também não se pode permitir que aquilo que é acessório lhe cubra os olhos ao que é essencial.

Para cumprir com êxito todas essas tarefas, o pesquisador necessita definir e apropriar-se de ferramentas teórico-metodológicas que lhe ajudem. Com isso, ele possibilita agregar em si o conhecimento acumulado pelo trabalho científico de muitos outros, de forma que, podemos dizer, deixa de ser apenas ele observando o fato social a ser analisado. Seus óculos não são somente seus, embora a singularidade se mantenha.

Em muito contribui o pesquisador não estar sozinho em seu trabalho. No campo das ciências sociais, o permanente diálogo com outros pesquisadores e sua produção, sempre lhe permite refletir sobre aquilo que ele analisa a partir de outros vieses, considerar essa reflexão e decidir por incluí-la ou não em seu próprio exercício reflexivo.

Resumidamente, pensamos, assim como Wright Mills (2009, p. 21) nos indica, que uma característica importante a quem se propõe a atuar no campo intelectual é não separar o trabalho de sua vida, considerá-los indissociáveis, de forma que um contribua permanentemente com o outro.

Isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar. (MILLS, 2009, p. 22)

Ao longo desta pesquisa, pudemos perceber que o trabalho do pesquisador envolve, também, perceber quando se exige que ele reconstrua e reveja seus objetivos e métodos, porém sem se afastar daquilo que propôs originalmente. Em nosso caso, alguns fatores nos trouxeram essa percepção: as contribuições da banca de qualificação do projeto; as dificuldades enfrentadas na execução da pesquisa; e a constatação de que o cenário de implementação da política pública envolvia mais aspectos do que aquele que considerávamos como central. Estas mudanças, com as explicações do que as acarretaram, foram desenvolvidas ao longo deste capítulo.

Sustentamo-nos nestes princípios ao longo da pesquisa para levá-la a cabo e, a partir da análise da implementação do curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Recursos Humanos na modalidade EJA no câmpus Restinga – IFRS, compreender de forma mais aprofundada a questão da integração entre formação profissional e formação básica de jovens e adultos trabalhadores. A seguir, apresentamos nossa questão e objetivos, delimitando nosso tema de estudo e expondo os argumentos que acreditamos justificar a importância deste.

### **1.1 Problema de Pesquisa**

A pergunta que nos move é: Como está acontecendo a implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no Contexto da Prática de uma escola que surge em um estágio avançado da Reforma da Educação Profissional dos anos 2000, tendo como especial enfoque a relação entre a educação básica e a educação profissional?

### **1.2 Objetivo geral**

Analisar, em suas particularidades e generalidades, como está acontecendo a implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no Contexto da Prática do Câmpus Restinga – IFRS, uma escola que surge em um estágio avançado da Reforma da Educação Profissional dos anos 2000, tendo como especial enfoque a relação entre a educação básica e a educação profissional.

### **1.3 Objetivos específicos**

- Sistematizar e analisar as especificidades da implementação do curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA feita no Câmpus Restinga – IFRS;
- Compreender como os professores do quadro permanente do Câmpus Restinga – IFRS em atuação no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA percebem os paradigmas e concepções alterados pela lei 11.741/2008, a partir das suas vivências na implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA;
- Compreender como tais percepções dos professores influenciam e são influenciadas pela sua práxis cotidiana na implementação do curso.

## 1.4 Justificativa

A decisão de fazer este estudo tendo como objeto o curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Recursos Humanos na modalidade EJA do Câmpus Restinga – IFRS deu-se por uma série de razões: a primeira é que se tratava de meu local de trabalho, o que traz a facilidade de acesso aos indivíduos da pesquisa, embora carregue consigo a responsabilidade de fazer uma pesquisa que possa interferir na realidade da escola onde se atua; a segunda, de natureza conceitual, é pelo fato de compreender a Educação de Jovens e Adultos como locus privilegiado de análise, uma vez que, em nossa leitura, esta modalidade permite uma compreensão mais ampla da educação<sup>12</sup>; a terceira é de ordem política, uma vez que considero que esta pesquisa pode não apenas coletar dados, mas também atuar de forma decisiva na compreensão coletiva, dos professores sujeitos da pesquisa e minha mesmo, de conceitos que podem ressignificar nossas práticas educativas. A Educação de Jovens e Adultos, por fim, continua sendo um campo de necessária qualificação, haja vista sua histórica invisibilização e precarização, resultando na continuada negação de direitos a sujeitos da classe trabalhadora, de forma que é onde esta ação política se faz, talvez, mais necessária.

Quanto ao contexto em relação ao qual pretendemos analisar a implementação do curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, vemos que Reforma da Educação Profissional ocorrida na primeira década dos anos 2000 trouxe consigo o que deveria ser uma alteração profunda na estrutura da educação brasileira e, conseqüentemente, uma profunda alteração de concepção de educação. Na década de 90 a Educação Profissional foi, nas palavras de um de seus principais gestores, tornada “complementar ao ensino básico” sob o alegado pretexto de romper “com um dos aspectos mais elitistas do sistema educacional brasileiro” (SOUZA, 2005, p. 205). Uma série de medidas ao longo dos anos 2000 se propôs a desfazer a política dos anos 90, dentre eles o Decreto 5.154/2004 e a lei 11.741/2008, que previam a integração da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de educação, incorporando a educação profissional de nível médio à educação básica, definindo a preferência de que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos seja articulada à educação profissional, dentre outros aspectos.

Acreditamos, entretanto, que tal estudo ficaria incompleto se nos tivéssemos somente às estruturas sociais e dispositivos legais, uma vez que

---

<sup>12</sup> Esta leitura se dá pelo fato de que o estudo da Educação de Jovens e Adultos implica compreender não apenas a conjuntura atual da educação, mas também aquela que levou aqueles jovens e adultos, em tempos e espaços diversos, a terem negado seu direito à educação e acabarem excluídos dos sistemas de ensino.



[...] se toda ação formadora se dá em uma relação de pessoas, se nela se expressam homens e mulheres, estes não podem ser vistos como meros pacientes da ação formadora ou deformadora das tecnologias, da reorganização dos processos de produção e trabalho. As pessoas são sujeitos que se expressam nessa materialidade, que entram nela com suas matrizes culturais, suas histórias pessoais, suas representações e valores, sua subjetividade, sensibilidade, afetividade e emoção, sua condição humana. A relação trabalho-educação tem de ser personalizada, reconhecendo a centralidade do elemento humano. As bases epistemológicas que têm alimentado as pesquisas sobre trabalho-educação têm de ser impregnadas de humanismo para que fiquem menos lógicas, menos dedutivas e mecânicas e incorporem que à margem das pessoas não há ação pedagógica, por mais determinante que seja o peso das estruturas. (ARROYO, 1998, p. 164-165)

Desta maneira, fizemos este estudo através da visão de professores em atividade na educação profissional sobre a política em análise, em especial a relação entre a educação básica e a educação profissional.

Encontramos na Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas um instrumental muito apropriado para os objetivos a que nos propomos, pois a mesma nos permite enxergar a política pública constitutiva de nosso estudo em todos os seus âmbitos, percebendo três Contextos: o de Influência; o de Produção do Texto; e o da Prática. A análise do Contexto da Prática, opção que fizemos, valoriza os profissionais que atuam na implementação da política tornando sua atuação material central para a análise.

A Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, com a qual organizamos e sistematizamos os dados que coletamos na pesquisa, será incorporada aos marcos teóricos do Trabalho-Educação, compondo o referencial para a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Algo que nos foi fundamental na decisão de nosso tema de pesquisa foi uma consulta sobre a produção existente em relação às reformas da educação profissional. Procuramos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o que existia de material produzido sobre o assunto de nossa pesquisa em termos de dissertações e teses no Brasil. Para isso, fizemos uma procura pelos termos Legislação da Educação Profissional, Legislação do ensino profissional, Legislação do ensino técnico, Reforma da educação profissional, Reforma do Ensino Técnico, Reforma do Ensino Profissional, obtendo os seguintes resultados<sup>13</sup>:

**Tabela 1 - Teses e Dissertações sobre Legislação e Reforma da Educação Profissional**

Termo pesquisado	Quantidade de citações localizadas
------------------	------------------------------------

<sup>13</sup> Busca realizada em 24 de agosto de 2012, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Legislação da Educação Profissional	6
Legislação do ensino profissional	3
Legislação do ensino técnico	1
Reforma da educação profissional	99
Reforma do Ensino Técnico	27
Reforma do Ensino Profissional	8

Eliminando os resultados duplicados, ou seja, que aparecem em mais de uma pesquisa, foram contabilizados um total de 131 dissertações e teses acerca do tema no Brasil. A partir disto, fizemos uma leitura dos resumos destas dissertações e teses, a fim de fazer um recorte sobre os trabalhos que mais se aproximam da forma como pretendemos abordar, ou seja, como os profissionais da educação profissional veem e se apropriam do conteúdo das reformas que esta modalidade educacional têm passado. Sob esta ótica, localizamos 36 teses e dissertações produzidas.

Esta primeira aproximação nos indica, talvez, que haja ainda relativamente poucos estudos sobre o tema que se propõem a fazer este trabalho de ouvir os profissionais da educação, sujeitos que, no dia-a-dia, são agentes das políticas públicas. Ainda que valorizemos imensamente os trabalhos que tem por foco prioritário o contexto global político e econômico, vemos como importante que haja mais produções que façam a relação da análise global com a escola e com seus sujeitos<sup>14</sup>. Isso nos remete ao questionamento feito por Arroyo:

Como pensar uma teoria do currículo, da didática, da administração escolar sem dialogar com as práticas educativas mais amplas e com os sujeitos sociais dessas práticas? Como pensar as políticas educacionais apenas olhando para o Estado e para suas disposições normativas? (1998, p. 149)

Sobre isso, o mesmo Arroyo nos aponta que

[...] os próprios estudos sobre trabalho-educação caem por vezes nessa externalidade, privilegiando os embates ideológicos e políticos que permeiam as mudanças na produção e no trabalho. O uso ideológico e político que possa ser feito de todo ato educativo e cultural, na escola, no trabalho ou nas igrejas tem de ser conhecido e explicitado, mas não pode ser confundido com os próprios processos educativos que acontecem nesses tempos e espaços. (1998, p. 159-160)

<sup>14</sup> Embora não seja o foco deste trabalho, não pudemos deixar de perceber, durante a leitura dos resumos, que é ainda menor o número de dissertações e teses que fazem esta relação junto aos estudantes, também sujeitos das políticas públicas de educação.

Neste momento, nos apercebemos de um dado que nos despertou bastante interesse: a quase totalidade dos trabalhos que possuem um viés próximo ao que nos propomos tem em comum a característica de abordar como instituições já existentes e os profissionais que nelas trabalham lidam com mudanças na legislação que implicam em mudanças de paradigmas, como se adaptam, como se submetem, como resistem. Apenas uma dissertação<sup>15</sup> trata de como os trabalhadores em educação de uma instituição que já surge sob um determinado marco legal lida com um aspecto deste que representa uma mudança de paradigma frente a concepções hegemônicas; que é o caso de nosso campo empírico da pesquisa.

Ainda podemos destacar que localizamos apenas uma publicação que aborde a lei 11.741/2008 e suas mudanças para a educação profissional<sup>16</sup>. Desta maneira, acreditamos que o estudo que realizamos possa contribuir de alguma forma, não apenas para as escolas de educação profissional, mas também para o debate educacional nos marcos do trabalho-educação, avançando no conhecimento construído e colaborando para a permanente reflexão do exercício do trabalho em educação.

A presente proposta de estudo, obviamente, também se insere no âmbito das pesquisas sobre o Proeja que, no Rio Grande do Sul, organiza-se em um grupo de pesquisa estruturado em diversos subgrupos temáticos<sup>17</sup>, já podendo ser considerado um “campo de estudos teórico-metodológicos na confluência entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos” (FRANZOI *et al.*, 2010, p. 182). Foi-nos de imenso valor a dissertação de mestrado de Rita de Cássia Dias Costa (2009) que, ao analisar a implantação do Proeja no câmpus de Charqueadas, utilizou com muita propriedade a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, nos servindo de referência, inclusive, como primeiro contato com esta abordagem.

Dando, assim, sequência ao levantamento das pesquisas efetuadas sobre o nosso tema de estudos, buscamos no Banco de Teses da Capes as teses e dissertações resultantes de pesquisas sobre o Proeja<sup>18</sup>. Essa busca<sup>19</sup> nos levou a 173 resultados, nos quais pudemos verificar a variedade de abordagens que existe sobre tema, que passam por análises: da

---

<sup>15</sup> Trata-se da dissertação de mestrado de Paulo André Albuquerque Marques, de título “Avaliação do Ensino-Aprendizagem da Educação Profissional na Área de Agropecuária: A Experiência do IF de Pernambuco - Campus Barreiro”, defendida em 2010 junto à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>16</sup> Trata-se da dissertação de mestrado de José Eurico Ramos de Souza, de título “As Reformas da Educação Profissional e a Diversidade Cultural: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira”, defendida em 2011 junto à Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

<sup>17</sup> A saber: escola, saberes do trabalho e dos trabalhadores; currículo integrado; acesso e permanência; trabalho, formação e saberes docentes; e inclusão digital.

<sup>18</sup> Devido à popularização do termo “Proeja” para se referir ao Ensino Médio Integrado na modalidade EJA (e não apenas ao Programa nacional de incentivo à sua adoção), assim como às limitações das ferramentas de busca do Banco de Teses da Capes, realizamos a pesquisa a partir da palavra “Proeja”.

<sup>19</sup> Busca realizada em 20 de setembro de 2013.

política nacional; da produção de material didático; dos cursos de Pós-graduação lato sensu em Proeja; de levantamentos sobre as pesquisas realizadas no âmbito do Edital Capes/Proeja<sup>20</sup>; de experiências didáticas específicas da prática de ensino de uma disciplina ou componente curricular; e de experiências de implementação de cursos propriamente ditas.

Das teses e dissertações observadas, há experiências que ocorreram no âmbito de redes estadual e municipal (seja em cursos de nível fundamental ou médio) e federal (Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas a universidades, etc.). Este recorte nos trouxe alguns dados interessantes para nosso estudo. Analisando o resumo destas teses e dissertações<sup>21</sup>, pudemos ver que a grande maioria abarca cursos implementados na rede federal em escolas que surgem em uma conjuntura diversa da do Câmpus Restinga. Estudos identificados<sup>22</sup> como tratando de experiências de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA onde a escola passe a existir em um momento posterior à consolidação do Proeja<sup>23</sup> limitam-se a três: o estudo de Fonseca<sup>24</sup>, que aborda a construção do Ethos de alunas de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA do Câmpus Pau dos Ferros (Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN) a partir da análise de suas histórias de vida; o de Marengão<sup>25</sup>, que analisa estratégias de ensino de Física onde alunos procuram identificar problemas relacionados a um conteúdo específico em seu cotidiano; e o de Gouveia<sup>26</sup> que, a partir de dados coletados nos câmpus Duque de Caxias (este da fase II do programa de Expansão, de contexto similar ao do Câmpus Restinga), Nilópolis e Rio de

---

<sup>20</sup> Edital Proeja-Capes/Setec Nº 03/2006, para o estabelecimento de redes de cooperação acadêmica para o estudo da “área de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, com ênfase na formação humana, no aumento da escolaridade ante os desafios da sociedade do conhecimento, na inclusão no mundo do trabalho, no desenvolvimento da criatividade e do pensamento autônomo e crítico, capacitando os jovens e adultos para participar ativamente na construção de sua identidade social, bem como contribuir para o desenvolvimento humano sustentável”.

<sup>21</sup> Tomando por base listagem do Ministério da Educação que sistematiza os câmpus de Institutos Federais de acordo com a fase da expansão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/institutos-federais.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

<sup>22</sup> Como dito anteriormente, esta identificação deu-se a partir da leitura dos resumos disponibilizados pelos próprios autores, supostamente aquilo que eles entendem como mais relevante para a identificação de seu trabalho. Houve casos onde os autores citam a implantação do Proeja em um Instituto Federal sem identificar o câmpus: estes não foram considerados.

<sup>23</sup> Muitas escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica surgem em um momento quase simultâneo à emissão do Decreto que institui o Proeja – estas foram Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) da chamada Fase I da Expansão.

<sup>24</sup> Trata-se da dissertação de mestrado de Amilde Martins da Fonseca, de título “A Constituição do Ethos de Alunas do PROEJA em Histórias de Vida”, defendida em 2012 junto à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

<sup>25</sup> Trata-se da dissertação de mestrado de Leonardo Santiago Lima Marengão, de título “Os Três Momentos Pedagógicos e a elaboração de problemas de Física pelos estudantes”, defendida em 2012 junto à Universidade Federal de Goiás (UFG).

<sup>26</sup> Trata-se da dissertação de mestrado de Fernanda Paixão de Souza Gouveia, de título “Caminhos e descaminhos da implantação da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio De Janeiro”, defendida em 2011 junto à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Janeiro, analisa a implementação de cursos do Proeja no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Este último estudo, embora traga dados detalhados sobre cada câmpus, faz sua análise sobre a totalidade deles, abarcando o IFRJ como um todo e não cada câmpus em sua especificidade.

Isto nos mostra que, embora já haja uma riqueza muito grande de estudos realizados sobre o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no Brasil, a realidade específica dos câmpus da Fase 2 da expansão da Rede Federal, das escolas que surgem em um momento histórico mais recente, ainda está por ser desvelada.

Uma enorme contribuição neste caminho de minha pesquisa veio das professoras Berenice Corsetti e Naira Lisboa Franzoi, quando da qualificação do projeto, em outubro de 2012. Inicialmente, havia me proposto a focar a lei 11.741/2008 como política a ser analisada, estudando-a em seus Contextos da Produção do Texto, estudando seu trâmite legislativo, e da Prática, pela análise do Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA do Câmpus Restinga. Por orientação tanto da professora Berenice quanto da professora Naira, o trabalho de pesquisa virou-se para o Contexto da Prática do Câmpus Restinga. Esta decisão mostrou-se extremamente acertada, como pude constatar após ver a riqueza dos dados coletados e as possibilidades de análise. A sugestão da professora Berenice Corsetti de abordar a questão do “quase-mercado” foi levada em consideração para o prosseguimento dos estudos, uma vez que o Pronatec ainda era incipiente na delimitação temporal deste estudo, mas mostra-se hoje extremamente forte e, em nossa avaliação, colocando em risco os avanços construídos no Proeja. A contribuição da professora Naira evidenciou uma interpretação arriscada de minha parte quanto à Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, que necessitaria de um aprofundamento maior do que o possível no momento, tanto pela questão de tempo quanto de maturidade do pesquisador: desta forma, optei pela cautela, uma vez que o referencial na forma como proposta seria mais do que suficiente para o estudo que faço neste momento.

### **1.5 Procedimentos de pesquisa**

Para atingir nossos objetivos, optamos por algumas estratégias metodológicas que objetivam conhecer, em profundidade, o processo de implementação do curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no Câmpus Restinga – IFRS. Assim, decidimos para o primeiro momento analisar os documentos norteadores do curso, a saber: o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Edital 34/2011 do Câmpus Restinga – IFRS, que trata do processo de ingresso de alunos no curso técnico em Recursos Humanos Integrado ao Ensino

Médio. Há ainda documentos importantes sobre os quais nos referenciamos para realizarmos nosso estudo, como as leis 9.394/1996 e 11.741/2008, o Documento-Base do Proeja de nível médio; o decreto 5.840/2006, que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja; os decretos 5.154/2004 e 2.208/1997.

Em seguida, realizamos entrevistas individuais com professores que atuaram no semestre inaugural do referido curso. Considerando os que efetivamente atuaram com a turma ingressante no 1º semestre de 2012, temos 5 professores do quadro permanente e 5 professores de vínculo temporário com a instituição (substitutos e temporários). Neste estudo, optamos por trabalhar com o quadro de professores de vínculo permanente com o Câmpus, por compreender que isto dá um sentido de perenidade, já que a situação de professores substitutos e temporários é datada e, frequentemente, precarizada. Os entrevistados são sujeitos com uma variedade de formações e experiências profissionais e docentes. Elaboramos um roteiro (ver Anexo 1) para orientar as entrevistas as quais nos foram possível realizar, com 2 professores de formação em licenciatura e 2 professores de formação técnica<sup>27</sup>. Analisando isoladamente o perfil de cada um destes profissionais a partir dos dados coletados nas entrevistas e, complementarmente, da leitura de seus currículos Lattes, podemos identificar:

#### Quadro 1 - Perfil dos docentes entrevistados

<b>Professor A</b>	Homem, 31 anos, professor com formação em licenciatura, mestrado na própria área. Docente do IFRS desde 2010. Experiência prévia em rede municipal e particular de educação básica, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente na gestão do Câmpus Restinga.
<b>Professor B</b>	Homem, 39 anos, professor com licenciatura, doutorado e pós-doutorado na própria área. Docente do IFRS desde 2010. Experiência prévia como docente na educação básica em redes públicas e privada, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional; experiência como docente no ensino superior em instituição federal. Atualmente na gestão do Câmpus Restinga.

<sup>27</sup> Não foi possível realizar a entrevista com uma das professoras do corpo permanente que atuou no curso em seu primeiro semestre, situação à qual retornaremos logo à frente, quando tratarmos das dificuldades encontradas.

<b>Professora C</b>	Mulher, 39 anos, professora com formação em área técnica, com bacharelado e mestrado na própria área. Docente do IFRS desde 2010. Experiência como docente no ensino superior em instituição particular. Experiência profissional na própria área na iniciativa privada. Atualmente na gestão do Câmpus Restinga.
<b>Professor D</b>	Homem, 55 anos, professor com formação em área técnica, com curso superior de tecnologia e mestrado na própria área, pós-graduação lato-sensu em Proeja, cursando doutorado em Ciências da Educação. Docente do IFRS desde 2010, 5 anos de experiência anterior em outra instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive com Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA. Experiência como instrutor na iniciativa privada, docente no ensino superior na rede privada. Experiência profissional na própria área na iniciativa privada.

Além disso, para podermos conhecer e sistematizar como se deu a implementação deste curso, pretendíamos realizar uma entrevista com o Grupo de Trabalho que elaborou o edital de ingresso para o mesmo, uma vez que se pode entender que, a partir do momento em que uma escola vê como necessário selecionar quem serão seus alunos, a forma como se decide o seu ingresso torna-se efetivamente parte de seu currículo, tendo impactos sobre a vivência escolar e a prática educativa. Aliás, este tem sido um aspecto importante em pesquisas que analisam as mudanças necessárias na seleção de alunos da modalidade EJA nos cursos oferecidos pelos Institutos Federais.

Ao longo do caminho, dificuldades para o exercício da pesquisa foram se apresentando. Quando transponíveis, aprendemos com os erros cometidos. Quando intransponíveis, com a necessidade da elaboração de estratégias diversas para a busca da informação.

Houve as que foram decorrência do fato de se realizar a pesquisa no próprio ambiente de trabalho. Devido a isto, por algumas vezes, entrevistas marcadas foram adiadas, uma vez que, trabalhando no mesmo local que os entrevistados, seria mais viável reagendar com o pesquisador do que adiar alguma emergência que surgisse. Com efeito, uma das entrevistas previstas – a coletiva com o grupo de trabalho que elaborou o Edital de Ingresso dos Alunos do Proeja – terminou não sendo realizada, dada a dificuldade de reunir os envolvidos. Optou-se por uma tentativa de fazê-lo com um número reduzido de participantes, conseguindo reuni-los, mas mesmo assim, por surgirem imprevistos que demandavam a presença de algum deles, acabou sendo adiada e não houve mais tempo hábil para remarcá-la. A solução encontrada foi

recorrer à análise mais aprofundada do Edital e às anotações e registros do próprio pesquisador, que foi membro do referido grupo de trabalho.

De forma similar, a pesquisa contou com a oportunidade de realizar entrevista com uma das professoras que atuou no primeiro semestre do curso em um horário não previsto, estando assim sem o material ideal para a gravação. Usando o recurso de que dispunha no momento, após concluir a entrevista, ocorreu um erro do dispositivo de gravação e a perda dos dados da mesma, também não sendo possível reagendar a entrevista para um momento posterior. Não conseguindo contornar o incidente, optamos por concluir a fase de levantamento de dados da pesquisa e arcar com o prejuízo da ausência de uma entrevista, registrando aqui o agradecimento e o pedido de desculpas à professora em questão.

Após a coleta e sistematização das falas dos professores, que optamos por não fazer na forma de transcrição direta, seguimos a proposta de Szymanski para entrevistas na pesquisa em Educação, buscando um movimento de reflexividade.

Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir sobre fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão dela pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, o que é uma forma de aprimorar a fidedignidade, ou, como lembra Mielzinski (1998, p. 132), “assegurar-nos que as respostas obtidas sejam ‘verdadeiras’ – isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento”. Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar à questão discutida e articulá-la de outra maneira em nova narrativa, a partir da narrativa do entrevistador. (2011, p. 15)

Assim, submetemos a sistematização feita aos professores entrevistados que, em sua totalidade, disseram estar de acordo com a mesma, afirmando reconhecerem seus relatos e opiniões na forma como lhes foi apresentada.

De forma geral, consideramos os dados levantados satisfatórios, qualitativa e quantitativamente para o aprofundamento a que se propõe esta pesquisa: foi possível reconhecer o Contexto da Prática da implementação da política pública em uma série de aspectos.

Para a análise dos dados obtidos, utilizamos como inspiração as questões apresentadas por Mainardes (2006, p. 66-68), a partir de uma adaptação do trabalho de Vidovich, que nos serviram como base para elaboração do roteiro das entrevistas que nos propomos a realizar (ver Anexo 2). Estas questões são direcionadas a cada um dos contextos referenciados na Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas e, pela natureza do que nos propomos, nos valem das direcionadas ao Contexto da Prática, nos apoiando em produção já existente para a leitura do contexto de Influência e para grande parte do contexto de Produção do Texto.



A seguir, apresento as categorias construídas com o objetivo de sistematizar a análise das entrevistas realizadas com os professores do Câmpus Restinga. Inicialmente, exponho como se deu o processo de construção destas categorias, uma vez que elas não estavam concebidas a priori.

O referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas propõe uma série de questões-referência<sup>28</sup> a serem feitas para se compreender os Contextos nos quais ele organiza a análise das políticas públicas<sup>29</sup>.

Para o Contexto da Prática, temos a seguinte série de questões-referência:

1. Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
2. Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
3. Há evidências de resistência individual ou coletiva?
4. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
5. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
6. Quais são as principais dificuldades identificadas no Contexto da Prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
7. Como são as relações de poder dentro do Contexto da Prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
8. O Contexto da Prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

---

<sup>28</sup> Para evitar dubiedades, usamos o termo “questões-referência” para nos referirmos a estas questões propostas pela Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas.

<sup>29</sup> O referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas foi trabalhado no capítulo 3, intitulado “Referencial Teórico-Metodológico”.

Baseado nas falas dos sujeitos entrevistados, agrupamos as respostas da entrevista em grandes temas relacionados às questões-referência. Como estrutura deste trabalho, organizamos as análises respondendo a cada uma das questões-referência propostas pela Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas e, dentro delas, utilizando as seguintes categorias construídas para a análise.

a) Proposta curricular: estrutura, construção e reconstrução

A estrutura curricular do curso é entendida aqui como a forma da organização do processo ensino-aprendizagem proposta pela instituição e a discussão sobre a adequação ou não desta estrutura ao público-alvo da política.

A proposta curricular, materializada institucionalmente no IFRS como Projeto Pedagógico de Curso (PPC), é um Texto da política construído em âmbito local, no caso, no Câmpus onde será implementado o curso.

A princípio, como nosso objetivo é a análise do Contexto da Prática, poderíamos supor que este processo não deveria ser analisado. Entretanto, este é um momento diretamente ligado, de forma dialética, ao Contexto da Prática, pois é o momento em que os profissionais em atuação sistematizam suas interpretações dos textos nacionais e institucionais e produzem um texto da política em âmbito local. Como é o texto mais próximo do local onde ocorre o Contexto da Prática, é também o mais passível de ser influenciado por este, em um momento de reconstrução.

Estes processos de construção e reconstrução podem dar-se de várias formas com impactos variados sobre o Contexto da Prática. Um processo de construção mais democrático e participativo tende a ter um impacto sensivelmente diferente de um processo onde o texto é imposto ou no qual os profissionais envolvidos tenham pouco ou nenhuma participação, assim como um processo coletivo tende a ter impacto diferente de um processo fragmentado.

b) Prática de ensino-aprendizagem

Querendo referir-me à forma com a qual o professor atua em relação à turma e às suas estratégias de ensino, usei inicialmente o termo “Prática Docente”. Esta, entretanto, é mais ampla do que pretendia na análise, afinal a prática docente envolve não apenas a sala de aula, mas a formação, o planejamento, as reuniões de equipe, as práticas coletivas, etc. Assim, por referir-me ao mais específico, não era possível usar o conceito mais amplo, sob o risco de

perda de foco, além de reduzir o trabalho do professor ao simples fazer de sala de aula; uma concepção de prática docente reduzida e que o desvaloriza profissionalmente.

Esta categoria assume evidente centralidade na análise do Contexto da Prática, uma vez que é na relação com os professores (e com seus colegas, aspecto o qual não tivemos fôlego para abordar neste estudo) que os alunos passam a maior parte de seu tempo na escola e, por consequência, tem profundo impacto em seu processo de aprendizagem.

#### c) Relação texto – Contexto da Prática

A relação dos sujeitos de nossa pesquisa com os textos da política envolvem as interpretações que eles fazem dos mesmos e de como estes influem ou não em sua prática, bem como a análise que fazem da sua relevância e pertinência – quer os sujeitos tenham tido contato com os textos ou não.

#### d) Permanência do discente na escola

No que diz respeito às dificuldades da implementação da política, a problemática da evasão do discente aparece recorrentemente. Fica clara a necessidade de se pensar a permanência dos estudantes como elemento central na política estudada.

Nesta categoria, objetiva-se reunir todas as evidências de evasão e seus possíveis motivos, principalmente os que envolvam questões da ordem de incompatibilidade da escola com as condições objetivas (e subjetivas) de vida dos alunos, além da presença ou não de políticas institucionais para combater esta evasão.

#### e) Seleção e formação de professores

Inicialmente, construí três categorias separadas: uma envolvendo o ingresso docente na instituição, outra envolvendo sua formação, seja ela prévia ao ingresso ou posterior, e uma terceira sobre como se dava o acesso aos Textos da política. Entretanto, ao avançar na análise, percebi que essas três perspectivas deveriam ser trabalhadas em conjunto.

Isto porque a lógica que rege a seleção de trabalhadores em educação de uma instituição – ou a falta de lógica – dá a orientação da prioridade a uma determinada formação desejada por quem seleciona. Analisando essa orientação de forma conjunta às políticas de formação em serviço e capacitação, conseguimos ver com clareza qual o perfil de formação

que a instituição deseja aos seus profissionais e obtemos valiosas pistas de qual a proposta de formação que ela tem para seus alunos.

f) Relação com instância governamental

Aqui, buscamos agrupar as análises, expectativas e opiniões que os sujeitos trazem sobre a ação e orientações dos órgãos governamentais em relação à política estudada.

Embora deva ficar claro que a própria escola é, em si, um órgão do governo, aqui usamos os termos para nos referirmos às instâncias de âmbito nacional que atuam com a política pública (Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec, Conselho Nacional de Educação – CNE, etc.).

g) Especificidade do público de EJA

Esta categoria, que pode ser considerada complementar à seguinte, abarca características atribuídas aos estudantes, consideradas comuns na Educação de Jovens e Adultos.

Esta categoria não lidou com as características observadas a posteriori nos alunos do próprio curso analisado, mas sim como as referências a um público previsto, utilizadas como dado de referência para opção por uma prática pedagógica.

h) Características da turma

Mesmo com o perfil dos alunos desta turma não sendo o foco deste estudo, as características atribuídas a eles pelos professores são alguns dos dados mais relevantes, pois evidenciam parte das características do Contexto da Prática desta experiência em específico.

Nesta categoria, sim, serão agrupadas as formas como os professores veem os alunos da turma que ingressou no primeiro semestre de 2012 a partir de sua experiência docente junto a estes.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 2.1 Concepção de mundo e de sociedade e construção histórica da identidade-divisão Trabalho e Educação.

O poeta e militante social alemão Bertolt Brecht certa vez escreveu: “não aceitem o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”<sup>30</sup>. Quando ele diz que “nada deve parecer natural”, destaca-se a palavra “nada”, pois, para ele, é importante colocar-se numa postura de problematizar e não naturalizar as práticas sociais. Mesmo aqueles conceitos que, por vezes, temos como mais óbvios, que sempre nos foram ensinados como tendo apenas um único significado, devem ser postos em questão e tornar-se objeto de reflexão.

Este estudo inscreve-se no referencial do materialismo histórico dialético que pode ser apreendido nesta citação clássica de Marx e Engels:

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; as suas idéias são, portanto, as idéias dominantes da sua época. (MARX e ENGELS, 1980, p. 55-56)

Perseguir uma análise histórica nesta perspectiva é assumir que a sociedade é dividida em classes fundamentais, a partir do papel de cada uma no processo de produção da existência e que a sociedade se move por conflitos gerados por contradições e antagonismos entre as classes. Nas palavras de Engels, o materialismo histórico

[...] designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes. (ENGELS apud BOTTOMORE, 2001, p. 260)

---

<sup>30</sup> Nada deve parecer impossível de mudar. In: Projeto Abraço Sem Medo: Leitura e Cidadania na Penitenciária Industrial de Cascavel. Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/projetos/leitura/arquivos/oficinas/texto08.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

Têm-se, aí, a classe burguesa, detentora dos meios de produção, e a classe trabalhadora que, com seu trabalho, agrega valor às matérias-primas. Este valor agregado, definido por Marx como mais-valia, é usurpado pela burguesia na forma do lucro, sendo repassado ao trabalhador, como salário, um valor inferior ao que por ele foi agregado ao agora produto. Evidentemente que o processo histórico tem indicado mudanças na constituição das classes. Indicador disso é a tentativa feita pelo pesquisador Ricardo Antunes de definir a classe trabalhadora como a “classe-que-vive-do-trabalho”, que engloba “tanto o proletariado industrial, como o conjunto dos assalariados que vendem a sua força de trabalho (e, naturalmente, os que estão desempregados, pela vigência da lógica destrutiva do capital)” (2009, p. 103). De forma mais aprofundada, ele afirma que se esta nova configuração da classe trabalhadora

[...] inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, especialmente no Capítulo VI, Inédito). Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. (ANTUNES, 2009, p. 102. Grifos no original)

E ele acrescenta, ainda:

Mas a classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. (ANTUNES, 2009, p. 102. Grifos no original).

Uma análise mais aprofundada sobre a questão da cultura e as disputas de poder que enriqueceu as elaborações originais de Marx e Engels deu-se com a militância e os estudos de Antonio Gramsci acerca do conceito de hegemonia (GRUPPI, 2000). As suas elaborações sobre hegemonia foram fundamentais para a compreensão da dominação da uma classe sobre outra nas sociedades ocidentais. Destaco a internalização das ideias de uma classe social de tal maneira que elas pareçam naturais e inquestionáveis, mesmo para aqueles de outra classe. Para ele, este tipo de dominação é mais eficiente do que a própria força física, uma vez que esta expõe muito claramente a opressão, deixando evidente o caráter impositivo do eventual regime e sendo, assim, mais passível de questionamento e resistência. A construção da hegemonia se dá através de várias instituições da sociedade civil, além do Estado (*stricto sensu*), como a escola, a igreja, os meios de comunicação, os partidos políticos, etc.

Outro importante autor que pode ser citado na renovação e ampliação do marxismo é Edward Thompson, que define com clareza o sentido de classe social em Marx, resgatando o papel histórico deste conceito e rejeitando análises que, segundo ele, veem a classe social como “uma coisa”. Ele afirma que:

Se detemos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos estes homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas idéias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição. (THOMPSON, 2004, p. 12)

Tanto Gramsci como Thompson nos indicam elementos a respeito da dimensão da cultura e dos sujeitos na contribuição à hegemonia capitalista e/ou na construção de processos contra-hegemônicos. Mais adiante, retomaremos esta questão, focada no trabalho de Gramsci.

Dentre deste referencial teórico, fizemos nossa análise da educação, inserida em um sistema de produção capitalista. A organização da educação brasileira, historicamente, foi marcada pela chamada dualidade estrutural.

Corresponde a esse lugar subalterno do trabalho na sociedade, um lugar subalterno da educação profissional no interior do sistema educacional. Quando se fala dela, forçosamente se evoca o que se tem exaustivamente chamado de dualidade do sistema educacional: ensino acadêmico para aqueles que farão sua formação profissional na educação superior, e ensino profissionalizante, já no nível médio, para aqueles cuja entrada no mercado de trabalho dar-se-á precocemente. (FISCHER e FRANZOI, 2009, p. 37)

Complementarmente, o conceito é definido por Campello como

[...] uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração. (2008, p. 136)

Esta dualidade, entretanto, não significa que haja duas estruturas educacionais diversas, mas sim uma única estrutura de natureza dual. Não há dois projetos de educação distintos e independentes entre si na sociedade brasileira, um voltado aos que vendem sua força de trabalho e outros aos que dirigem o processo produtivo e são proprietários dos meios de produção. Pelo contrário, essa dualidade representa um único projeto político, indissociável, no qual a existência de um caminho educacional se vincula à existência do outro e ambos existem em razão de um sistema social onde essa divisão do trabalho em direção/planejamento e realização é central. É sobre essa divisão que se calcou a construção da organização do ensino no Brasil e, por isso, é fundamental compreender como esse processo se deu. O desafio para se compreender o processo pelo qual se constitui esta dualidade estrutural passa, necessariamente, pelo processo como se deu a fragmentação do trabalho, uma vez que

[...] se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem

da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007b, p. 155)

Na sociedade em que vivemos, sob a égide do capitalismo, o conceito de trabalho é, muito comumente, posto em uso como sinônimo de trabalho em sua modalidade assalariada. Mais que isso, é posto de tal forma que há uma impressão de que esta é a primeira, única e última forma de se entender o trabalho e que, assim sendo, teria existido desde sempre. Seria, nesta visão, natural.

Em sua análise sobre as modalidades de trabalho, Alaluf (1986) nos diz com muita clareza, e uma necessária dose de tautologia, que “o trabalho assalariado não é a forma natural ou universal do trabalho: ele é assalariado”. Em uma perspectiva histórica, percebemos como esta colocação é verdadeira e como as concepções de trabalho mudaram nas diferentes sociedades ao longo dos diferentes sistemas de produção. Para tornar-se aquele conceito que conhecemos hoje no modo de produção capitalista, ele, em sua necessidade de afirmar-se, teve e tem que negar todas as demais formas para impor-se como única legítima.

De fato, Frigotto nos afirma que podemos falar em uma dupla face do trabalho. Uma criadora, outra destruidora da vida humana. Diz ele que

O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, às suas múltiplas necessidades. Por isso, o trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre. Desgraçadamente o trabalho, criador de valores de uso imprescindível à vida humana, não tem sido assumido por todos. A história humana, infelizmente, até hoje, reitera a exploração de seres humanos sobre seres humanos e de classes sobre classes. (FRIGOTTO, 2002, p. 12-13)

Esta face criadora do trabalho é definidora do ser humano. Quando se compreende o trabalho como forma de ação consciente humana na natureza com o objetivo de produzir a própria vida humana, este é compreendido exatamente como aquilo que nos humaniza, que nos diferencia da própria natureza. O que nos torna essencialmente humanos é o fato de que não apenas interagimos com a natureza: nós somos capazes de pensar, planejar e antecipar o resultado de nossa intervenção. Nas palavras de Marx,

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (2004, p. 211-212)



Para que a conversão de trabalho em trabalho assalariado ocorresse, foi necessária uma série de fatores históricos e sociais que permitissem que a propriedade dos meios materiais de produção ficasse em posse de apenas uma classe social, cabendo à maior parte da população possuir apenas sua força de trabalho, despojada destes meios de produção. Tal processo de apropriação dos meios de produção ocorre de forma violenta, pelo uso da força e, de acordo com Enguita,

[...] está longe da idílica imagem que seguidamente a economia burguesa quer oferecer, em que um produtor independente que não soube se administrar, provavelmente perdulário e preguiçoso, vê-se obrigado a redimir suas culpas mediante o pequeno castigo de ter que se oferecer como mão-de-obra a outro que soube ser trabalhador, previdente e econômico e que conseguiu, portanto, em justa recompensa a seus esforços, conservar e inclusive aumentar seus meios de produção, já podemos dizer, seu capital. (1993, p. 176)

Este processo é complementado com a adoção do sistema manufatureiro de produção, quando

[...] a divisão manufatureira do trabalho recompôs os diferentes ofícios e processos produtivos numa série de partes constitutivas para cuja realização de modo nenhum se precisava de qualificação dos velhos mestres ou oficiais. O processo produtivo total apresentava uma complexidade igual ou inclusive maior, mas sua unidade só existia do lado do capital e seus agentes. Os trabalhadores, pelo contrário, viam reduzidas suas funções a tarefas repetitivas e monótonas que requeriam habilidades mecânicas, mas não compreensão geral nem capacidade criativa. (ENGUITA, 1993, p. 193)

Assim, define-se o trabalho alienado, onde o trabalhador, que vê expropriado de si a direção do processo produtivo e a maior parte do valor de sua força de trabalho. É este que Frigotto (2002) aponta como destruidor da vida, pois o trabalhador que, ao ter retirado de si exatamente aquilo que o define como ser humano, desumaniza-se, torna-se semelhante à natureza. Em síntese, Frigotto nos aponta que

[...] o trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais. [...] Porém, o trabalho e a propriedade dos bens do mundo também são um direito, pois é por eles que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando for o caso, a dos filhos. Assim, a propriedade privada que impede o acesso ou a produção dos bens para a produção da vida é uma violência e algo humanamente insustentável. (2002, p. 15).

Compreender esta “dupla face do trabalho” é fundamental, pois, a partir do momento em que se sabe que ele não tem apenas a concepção imposta pelo capitalismo, vê-se que há uma alternativa. Torna-se central, assim, a disputa destes conceitos, para que, desnaturalizados, possam ser passíveis de questionamento e, ressignificados, possam ser

instrumentos de tomada de consciência para a organização e luta da classe trabalhadora. E é essencial ter-se a ciência de que tal disputa não se dá apenas em um suposto campo das ideias dissociado de uma realidade concreta, mas sim na perspectiva de disputa de hegemonia da sociedade. Para Gramsci há o espaço para uma contra hegemonia no sistema capitalista, com a classe oprimida disputando por dentro estes aparelhos e as posições na sociedade. No estudo sobre a questão da hegemonia em Gramsci feito por Gruppi, lemos que

É assim que avança uma nova hegemonia, antes mesmo que a classe que a expressa se torne dominante, quando ela ainda está na oposição e luta pela conquista do poder. Mas, já antes da conquista do poder, a classe que está na oposição difunde suas próprias concepções e põe em crise a ideologia hegemônica. (2000, p. 90-91)

Esta materialidade da disputa é colocada também por Frigotto, quando ele afirma que a disputa pelo conceito de trabalho não é um mero exercício intelectual.

Essa compreensão conduz-me ao pressuposto de que os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contrahegemônica [sic] à ideologia e à cultura burguesas. Esse pressuposto, como consequência, leva-me ao mesmo tempo a compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos. (2009, p. 169)

A educação e a escolarização foram, ao longo do processo histórico, instrumentalizadas pela classe dominante da sociedade capitalista para atingir o objetivo de preparar as pessoas para o exercício do trabalho. Entretanto, como nos aponta Apple (2006), este não foi nem é um processo pacífico, mas sim marcado por resistências e disputas.

Como já se demonstrou, o trabalho em sua perspectiva assalariada não é natural, mas historicamente construído. Sendo, pelos motivos vistos anteriormente, desvantajoso para o trabalhador, fez-se necessária a elaboração de mecanismos ideológicos para facilitar a aceitação, não apenas da ideia por si só, mas de todos os procedimentos que, indispensáveis para a sua consecução, o embasam. Como afirma Enguita,

Nenhuma forma de trabalho anterior ao trabalho manufatureiro e fabril colocou as mesmas exigências de cotidianidade, regularidade, intensidade, repetitividade, coordenação, atenção, etc., a não ser que consideremos as galeras e outras pequenas esferas excepcionais. Sem dúvida, os primeiros operários manufatureiros tiveram que se adaptar diretamente às condições impostas pelo novo modo de produção e terminaram por fazê-lo, mas isso não aconteceu sem atritos [...]. A escola, cujos métodos de funcionamento e formas de organização interna mudaram radicalmente ao longo dos séculos XVIII e XIX, vai ser quem fornecerá o espaço e o limite adequado para essa aprendizagem que a indústria exige. (1993, p. 191)

Partimos, então, do princípio de que não apenas a educação profissional é profissionalizante, uma vez que, no capitalismo, a escolarização tem o objetivo de formar para

o emprego, seja diretamente, pela profissionalização, seja indiretamente, pela adequação às regras e modos de funcionamento do trabalho assalariado. Como diz, novamente, Enguita (2004, p. 30), “a sala de aula é a primeira bancada do futuro trabalhador, e o professor seu primeiro capataz – embora ambos suavizados, em uma versão ad usum delphini.” Embora muitos digam que o funcionamento da escola é assim porque não há outra forma de organizá-la, Apple afirma que tal perspectiva é “completamente anistórica. Ignora o fato de que as escolas estavam, em parte, projetadas para ensinar exatamente essas coisas.” (2006, p. 82). Também a formação geral pode servir à manutenção da dualidade, como nos apontam Fischer e Franzoi, quando dizem que

[...] se é na relação entre educação profissional e educação básica que a dualidade ganha contornos mais nítidos, a ela não se reduz. Essa cisão atravessa todo o sistema. Há uma diferença abismal entre aqueles cuja trajetória escolar é contínua – iniciando-se no ensino fundamental ou muitas vezes na educação infantil – em idade correspondente a cada uma das etapas, e aqueles cuja trajetória escolar é descontínua e tortuosa. (2009, p. 39)

A diferença, então, entre a chamada formação geral e o ensino profissionalizante se dá naquilo que Souza (2002, p. 53-54) chama de formação profissional em sentido lato e em sentido estrito. O autor define o sentido lato como os conhecimentos minimamente necessários para o exercício do trabalho industrial e para a complexidade da vida cotidiana. Sobre estes conhecimentos, Enguita nos diz que

Se na época que Marx escrevia era fácil, talvez, confundir o trabalho simples, unidades de medida de valor, com trabalho não-qualificado em termos absolutos, quer dizer, nada qualificado, hoje já não é possível fazer isso. É evidente que existe um nível mínimo de qualificação necessário para qualquer trabalho, para todos os trabalhos, ou, para sermos mais exatos, para o trabalho simples social médio. Pode-se discutir até o infinito qual seja esse nível preciso, mas não sua existência, que é constantemente acreditada nas condições de contratação do trabalho, nos planos educativos, na existência de um ciclo de formação básica generalizada, etc. (1993, p. 189)

Ao sentido estrito, identificado com o ensino técnico-profissionalizante, Souza (2002, p. 54) atribui a função de “criar aptidões para o trabalho na sociedade urbano-industrial, por meio da permanente atualização técnico-produtiva da força de trabalho escolarizada”.

Estes conceitos nos servirão como referencial de análise para a política pública estudada, uma vez que trabalham exatamente com a construção histórica da separação que a referida política propõe-se a integrar. Eles dialogarão com a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, referencial que nos permitirá ver como se faz a política para além dos documentos oficiais.

## 2.2 Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas

O interesse pelo debate acerca das mudanças recentes na legislação da educação brasileira no tocante à educação profissional foi constante ao longo de meu curso no Mestrado em Educação. Este interesse, entretanto, mereceu logo cedo uma ressalva quando fui lembrado que as leis influem, mas não determinam a realidade. De fato, há um conjunto de elementos que deve ser analisado quando da leitura de um determinado fato social: fatores econômicos, organização do Estado em sua concepção mais ampla, ações dos indivíduos e das organizações. Cada um destes fatores é intrinsecamente vinculado aos demais, influenciando-se mútua e dialeticamente, através de mecanismos que fazem as mediações entre cada um deles.

Objetivando neste estudo aprofundar o olhar sobre a implementação<sup>31</sup> de uma política educacional numa instituição de ensino, onde ela se efetiva na vida de pessoas concretas, trabalhadores em educação, estudantes, famílias, comunidade, etc., encontramos como possibilidade a abordagem teórico-metodológica e os instrumentos apresentados pela Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas conforme foi descrita por Stephen Ball (MAINARDES, 2006). Entretanto, fez-se necessária uma releitura desta, a fim de adaptar os instrumentos do referencial, que surge sob a marca da pós-modernidade, para uma perspectiva que adotamos referenciada nas categorias do materialismo histórico, onde acreditamos ser importante analisar a realidade em sua totalidade, em perspectiva histórica, com suas contradições e expressões singulares, marcadas por dinâmicas locais. Isto se fez possível, pois, como afirma Mainardes, “este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível” (2006, p. 49). O autor afirma que

Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. [...] Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise. (MAINARDES, 2006, p. 58)

A primeira questão foi definir um conceito de Estado. Mainardes afirma que a intenção de Ball ao propor a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas era

oferecer uma resolução para a lacuna teórica entre uma perspectiva neomarxista (centrada no Estado) com suas “generalidades ordenadas” (ênfase em questões mais

---

<sup>31</sup> Estamos cientes do debate acerca do conceito de implementação que tem sido feito mais recentemente pelos autores que trabalham com a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas. Entretanto, entendemos a terminologia como suficiente para este momento, definindo-o como a realização da política pública no Contexto da Prática, envolvendo a ação contínua dos agentes desta política, reinterpretando-a, recriando-a. No caso específico, definimos o período de implementação estudado como aquele que se situa entre a publicação do edital de ingresso de alunos (dezembro de 2011) até o final do primeiro período letivo (1º semestre de 2012).

amplas) e uma perspectiva pluralista com suas 'realidades desordenadas de influência, pressão, dogmas, conflitos, acordos, intransigência, resistência, erros, oposição e pragmatismo' (Ball, 1990, p. 9). (MAINARDES, 2006, p. 56)

Entretanto, segundo levantamento feito pelo próprio Mainardes (2006, p. 55-58), a falta de um conceito de Estado que seja suficientemente claro e/ou sofisticado é uma das principais críticas apontadas à Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas. A partir das críticas feitas à proposta de Ball, Mainardes aponta que

Vidovich (2002) sugeriu certas modificações no referencial teórico-analítico inicial. A autora sugere que: (a) há necessidade de se estender o terreno do contexto de influência de uma nação individual para o contexto global, algo que também foi considerado por Ball em textos subsequentes (1997, 1998a, 1998b e 2001); (b) a influência do Estado precisa ser incorporada de forma mais ampla do que está evidente na abordagem delineada por Ball; e (c) é necessário destacar, explicitamente, as inter-relações entre os diferentes níveis e contextos do processo político (macro, intermediário e micro) ao examinar como esses contextos estão continuamente inter-relacionados. (2006, p. 57-58)

Enquanto compreendemos a suma importância do objetivo proposto por Ball, concordamos com a crítica quanto à insuficiência do conceito de Estado em sua análise. Tal conceito continua sendo, em nossa leitura, central para a compreensão da sociedade. Assim, entendemos o Estado em sua concepção mais ampla, conforme tem sido trabalhada desde Gramsci, para quem o Estado não é apenas o “comitê executivo da burguesia”, mas sim um complexo mecanismo em permanente disputa. Em análise sobre o trabalho de Gramsci, Pontual afirma que

[...] o Estado ampliado é a soma da sociedade civil (hegemonia) e da sociedade política (coerção). Mesmo sublinhando que a hegemonia nas sociedades complexas do capitalismo é exercida pela burguesia, a grande contribuição de Gramsci para a luta política tem que ver com a possibilidade apontada por ele de que as classes subalternas, por meio de suas organizações, podem travar no interior dos aparelhos privados de hegemonia a luta pela construção de uma contra-hegemonia antes mesmo de se tornarem classes no poder. (2000, p. 7).

Entrando na análise de Mainardes sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, o autor aponta que ela

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49)

Esta abordagem possui a característica de compreender que não é possível se separar as fases de elaboração e de implementação de uma política pública, uma vez que “os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas” (MAINARDES, 2006, p. 49-50). A partir deste referencial analítico, é possível trabalharmos uma leitura que perceba os indivíduos como

atores fundamentais, operando dentro das contradições do sistema e construindo alternativas a ele.

Importante na definição proposta é que as políticas públicas são construídas em um ciclo. Este pode ser organizado em Contextos, que são as arenas onde ocorrem embates diversos para definir o sentido e a efetivação daquelas. Cabe ressaltar que, ao contrário do que uma leitura simplista poderia indicar, estes contextos não ocorrem necessariamente de forma sucessiva e ordenada. Sobre a organização do Ciclo de Políticas Públicas, Mainardes afirma que

[...] os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. (2006, p. 50)

O primeiro Contexto definido por Ball é o da Influência, que se caracteriza por ser nele “que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51). No caso do período estudado, temos um grande número de exemplos de disputas no Contexto de Influência como a publicação da Carta de Santo André<sup>32</sup>, a realização de Conferências municipal, estadual e federal sobre o tema, etc. Nestes momentos, ficaram explícitas as diferentes posições que existem sobre a concepção de educação profissional, seus fins e meios propostos para atingi-los.

O segundo Contexto proposto é o da Produção do Texto, onde são elaborados os Textos que vão dar forma e norma à política pública, não apenas as leis, mas também decretos, documentos-base, diretrizes, até mesmo discursos governamentais. O próprio Mainardes afirma que

[...] essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (2006, p. 51)

Uma marca das reformas educacionais no Brasil, a partir dos anos 90, foi a produção massiva de textos e normativas legais, pareceres e diretrizes (CIAVATTA e RAMOS, 2012). A educação profissional esteve inserida neste processo, de forma que com ela não foi diferente. Neste Contexto da Produção do Texto, podemos verificar certa predominância de

---

<sup>32</sup> Documento resultante das discussões no Seminário Nacional realizado na cidade de Santo André (SP) no ano de 2002 para debater e elaborar propostas para o governo recém-eleito no sentido de efetivar a qualificação profissional como política pública.

um grupo de propostas visualizadas no Contexto de Influência sobre outras neste período iniciado em 2003. Sobre a produção dos Textos, temos a consciência de que

a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (MAINARDES, 2006, p. 52)

O terceiro Contexto proposto por esta abordagem é o da Prática, que se trata de onde aquilo que foi debatido e construído nos textos acontece concretamente. Na leitura da proposta de Ball e Bowe feita por Mainardes, é afirmado que

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (2006, p. 53).

Por esta leitura, considera-se que os profissionais da educação não recebem passivamente e simplesmente reproduzem aquilo que está no texto legal. A leitura que eles farão influirá diretamente em suas práticas, o sentido do texto será objeto de disputa dentro das escolas, ele poderá ser aceito, negado, reinterpretado, adequado ou mesmo aproveitado em fins diferentes daquele que originalmente previsto. A questão apontada pela abordagem do Ciclo de Políticas Públicas é que este momento da prática deve ser analisado como parte integrante da política pública, e não como uma execução (caso fosse feito como os textos legais preveem), sua negação ou desvirtuamento (caso isso não ocorra). Por este motivo, em nosso estudo, visamos fazer a pesquisa junto aos profissionais que atuaram no processo de implementação de uma turma de Ensino Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois a ação destes profissionais deve servir como referencial, tentando descobrir nela o que existe de influência do contexto mais amplo e como que a ação destes profissionais influi na reconstrução da política. Ao propor que

[...] a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006, p. 54-55)

Esta abordagem do Ciclo de Políticas Públicas se permite aproximações em certa medida com o método materialista histórico, por perceber o movimento dinâmico entre particular e totalidade.

Uma importante análise que deve ser considerada é que

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Ora, para que a leitura que propusemos da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, seja coerente com o referencial do materialismo-histórico, é importante definir bem o conceito de indivíduo enquanto ser histórico-social. O que eles pensam, o que eles acreditam assim o é porque são sujeitos (e não objetos, cabe ressaltar) inseridos e interagindo dentro de um determinado contexto histórico e social. Assim, de forma dialética, constroem-se mutuamente homem e realidade. Esta é realidade sócio-histórica e cultural, portanto humana construída sobre bases materiais. Trabalhar a consciência individual como algo unicamente imbuído ao sujeito gera uma leitura a-histórica da realidade. A necessidade da clareza deste conceito se dá pelo fato de que uma análise que se propõe a verificar a atuação dos sujeitos na ação política não pode correr o risco de entender estes sujeitos como absolutamente autônomos de tudo que os cerca, sob o risco de cair no extremo de responsabilizar integralmente os indivíduos pelo sucesso ou fracasso de uma política pública, por exemplo. Assim, neste trabalho tivemos o duplo cuidado de, a um tempo, não considerar os sujeitos como meras peças de uma estrutura e, simultaneamente, saber que suas ações são sempre fortemente influenciadas por esta mesma estrutura.

Mainardes traz dois contextos do ciclo de políticas públicas que Ball propôs em um segundo momento, o dos efeitos, que tem o objetivo de que “as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (2006, p. 54); e da estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (2006, p. 54). Entretanto, tivemos certa dificuldade de diferenciar a prática dos agentes da política pública de seus efeitos. Enquanto isso, o contexto da estratégia política ao pretender estabelecer estratégias para lidar com os resultados da política e recriá-la, nos parece um ponto de ligação com o Contexto da Influência. Com efeito, ao ler o trabalho de sistematização feito por Costa (2009), nos deparamos com o apontamento de uma entrevista dada por Ball a Mainardes e Marcondes (2009) quando, ao ser perguntado sobre o fato de que “muitos pesquisadores, em diferentes países, têm focalizado apenas os três contextos primários (de influência, produção de texto, contexto da prática)”, não fazendo “referência aos contextos de resultados e de estratégia política.”, o autor responde que

Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. [...] O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de



influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 306)

Este referencial, para o qual Vidovich (2001) usa a metáfora de uma “caixa de ferramentas”, será usado neste trabalho a partir dos termos apontados por Ball (MAINARDES e MARCONDES, 2009), qual seja, de considerar os Contextos de Influência, Produção de Texto e da Prática. É no Contexto da Prática que centramos o trabalho de pesquisa, buscando compreender em profundidade como ocorreu a implementação do Ensino Médio Integrado à Educação de Jovens e Adultos no Câmpus Restinga. Sobre a Abordagem, Ball faz questão de demarcar que

[...] o principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais [...]. (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 304-305. Grifos no original).

Assim sendo, no esforço que fazemos para explicar a política estudada, nos valem do referencial teórico do Trabalho-Educação, em especial a perspectiva da separação histórica do trabalho manual e do intelectual e do conceito da dualidade estrutural, através do qual esta separação se manifesta na construção dos sistemas escolares. Propomos tentar compreender, dentro dos marcos da sociedade capitalista, quais as possibilidades e quais os limites de superação destas lógicas presentes na política do Ensino Médio Integrado na modalidade EJA e quais as especificidades presentes no trabalho em educação do Câmpus Restinga do IFRS.

### 3 O CÂMPUS RESTINGA E O CENÁRIO DE SUA IMPLANTAÇÃO

A organização do ensino no Brasil, como já afirmamos anteriormente, foi e é marcada pela dualidade estrutural. Neste momento, fazemos o resgate de alguns momentos da educação profissional que, ao longo do século XX, evidenciaram esta dualidade. Esta aparecia, por vezes, de forma mais escancarada, outras mais dissimulada, de maneira que nos parece suficientemente claro que o momento que vivemos atualmente é parte de uma construção histórica, vinda de longa data.

O primeiro marco que destacamos é o da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no início do século XX. No momento em que se recém se completavam 20 anos da edição da Lei Áurea, abolindo legalmente o uso da mão de obra escrava no país, havia um forte rejeição ao trabalho manual, identificado com a escravidão. Os antigos escravos e suas famílias eram avessos a ele, por relacioná-lo a vivências de opressão ainda recentes; as elites consideravam-no indigno delas, adequado apenas a inferiores. Foi neste contexto que, tendo como público-alvo os assim chamados “desfavorecidos da fortuna”, o presidente da República Nilo Peçanha criou

[...] 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital de estado, com exceção do Rio de Janeiro, cuja unidade foi construída na cidade de Campos, e do Rio Grande do Sul, onde em Porto Alegre funcionava o Instituto Técnico Profissional, o qual recebeu posteriormente o nome de Instituto Parobé. Esse novo sistema de educação profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito. (SANTOS, 2000, p. 212)

Sobre os objetivos declarados quando da criação destas instituições, Luiz Antônio Cunha aponta que não se dizia oficialmente que havia o interesse de formar mão de obra para as indústrias. Embora isso fosse evidente, tal objetivo estava escamoteado sob o que aparentava ser interesse coletivo, estratégia usada para a construção de consensos. Segundo ele,

Nos consideranda do decreto essa finalidade foi substituída por algo mais amplo – “formar cidadãos úteis à Nação”. No entanto, outros motivos constantemente proclamados antes e depois da criação dessas escolas estavam presentes no texto acima. Antes de tudo, os destinatários, apontados como as “classes proletárias” ou os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”. Em seguida, a tendência que esses destinatários teriam de permanecer na ociosidade, situação definida como “escola do vício e do crime”. Finalmente, a pedagogia corretiva que se atribuía às escolas de aprendizes artífices, de “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo”, além, é claro, “do indispensável preparo técnico e intelectual”. (CUNHA, 2005, p. 66)

Na período do Estado Novo, quando Getúlio Vargas governou de 1937 a 1945, uma série de medidas para que a educação estivesse em consonância com o projeto de Nação almejado pelo presidente foi tomada: foi instituída uma organização para o ensino industrial e

reformada a do ensino comercial, sendo criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Além disso, instituiu-se uma organização de ensino onde o curso de algumas formações técnicas interditava o acesso a cursos de nível superior que não fossem afins à área cursada, enquanto outras simplesmente não permitiam o acesso ao nível superior em qualquer área.

Na década de 70, vigência da ditadura militar, foi implantado o ensino médio compulsoriamente profissionalizante, ou seja: todos os cursos de ensino médio deveriam englobar uma formação profissional. Esta medida mostrou-se uma grande farsa, pois muitas escolas particulares simplesmente previam a profissionalização em seus planos de cursos, mas não a ofereciam ou ofereciam conteúdos da formação geral de forma dissimulada (CUNHA e GÓES, 1986, p. 67-68). A farsa também se mostrava quando, como afirma Santos ao falar sobre o período,

os determinantes da dualidade estavam fora da escola, ou seja, eles estavam presentes na estrutura de classes, na medida em que o trabalhador instrumental nem chegava ao segundo grau, devido aos altos índices de evasão e repetência que, historicamente, caracterizavam e caracterizam as escolas de primeiro grau, notadamente na população de baixa renda. (2000, p. 220).

Estes marcos deixam claro como a dualidade estrutural resiste e é reinventada para, de acordo com o momento histórico, permanecer como lógica vigente da política educacional.

### **3.1 Dois períodos do Ciclo de Políticas Públicas de Educação Profissional no Brasil em análise: 1995-2002 e 2003-2010.**

Comumente, a atual estrutura da educação profissional no Brasil é objeto de leituras imprecisas, mesmo por parte das instituições que oferecem educação profissional. Um exemplo recorrente é o uso da expressão “cursos de nível técnico”, terminologia extinta há quase dez anos.

Nossas leituras, entretanto, nos fazem trabalhar com a ideia de que não se trata apenas de uma dificuldade de compreensão por parte de quem recai nessas incorreções, mas sim um sinal claro de que houve um movimento contínuo de idas e voltas na política da educação profissional que, por uma série de fatores historicamente construídos, manteve-se instável ao longo do tempo. Isto é um sinal claro da dualidade que já apontamos anteriormente, além de indicar uma relação mais estreita com as necessidades do capital e suas próprias instabilidades, embora permanentemente em disputa.

Sabemos que isto não é um privilégio da educação profissional e que a estrutura da educação brasileira como um todo passou por processos similares. Entretanto, enquanto a estrutura da educação básica e superior manteve-se basicamente a mesma desde a instituição da LDB em 1996, a da educação profissional passou neste meio tempo por quatro mudanças estruturais que são, em nossa avaliação, dignas de nota: a trazida pelo decreto 2.208 de 1997, a trazida pelo decreto 5.154 de 2004<sup>33</sup>, a trazida pela lei 11.741 de 2008 e a trazida pela lei 11.892 de 2008. Como é possível observar, a maior parte bastante recente.

Além disto, enquanto a educação básica chamada regular atinge direta e indiretamente um número incomparavelmente maior de pessoas e é ofertada por um número muito maior de instituições e profissionais que nelas trabalham, com predomínio da oferta na rede pública, a educação profissional manteve a maior parte de sua oferta na rede privada, com oferta pública bem mais restrita. Mesmo nestes, um grande número concentra-se em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), conhecidos como de Qualificação Profissional, com carga horária menor e historicamente apartados da educação escolar.

É essencial analisarmos o caráter da atual Lei de Diretrizes e Bases, elaborada no começo dos anos 90 para se compreender essas constantes mudanças em relação à educação profissional. É importante denotar que o processo de elaboração da referida lei foi marcado por uma série de embates, com mais de um projeto de lei originário, além de mais quantos substitutivos sendo objeto de disputas na sociedade e no parlamento ao longo da década de 90. No momento de sua aprovação, o país era governado por Fernando Henrique Cardoso que, a frente da coalizão que seu partido (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB) liderava, implementou reformas de cunho neoliberal e de enfraquecimento do Estado. O texto final da LDB, aprovado e sancionado no ano de 1996, evidencia, segundo Dermeval Saviani (2008, p. 199), um caráter “inócuo e genérico”, que deixa em aberto vários pontos sobre aspectos centrais de uma política educativa. O próprio ministro da Educação do período, Paulo Renato de Souza, em um livro onde avalia sua própria gestão (2005, p. 48), afirma que tinha por objetivo que a nova LDB fosse “sintética e flexível, não cuidando de pormenores ‘que coíbam a liberdade e ensejem a prática do controle burocrático’”. Sobre este caráter da LDB e a forma como foi implementada a política de educação do Governo Federal neste período, concordamos com Saviani, quando ele diz que

Certamente, essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em

---

<sup>33</sup> Os decretos 5.478/2005 e 5.840/2006, que instituíram o Proeja, não implicaram em alteração estrutural, apesar de terem causado impacto profundo.

medidas como o denominado “Fundo de Valorização do Magistério”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o “provão” para os universitários. (SAVIANI, 2008, p. 200)

Nesta análise, o autor deixa claro que, apesar de deixar tais pontos em aberto, o Ministério da Educação à época tinha uma política bem definida para a educação, optando apenas por implementá-la de forma gradual, diluindo as resistências e dispersando eventuais oposições que poderiam se agregar caso isto fosse feito de uma só vez. Fica evidente a inconsistência do discurso oficial do ex-ministro da educação quando se vê que os assim chamados “pormenores” foram objeto de regulação posterior, como ocorreu com o Decreto 2.208/1997 em relação à educação profissional.

Foi exatamente este caráter genérico da LDB que a permitiu dar suporte a normas rigorosamente opostas entre si como o Decreto 2.208/1997, que separava radicalmente a educação escolar da educação profissional e proibia a integração entre elas, e o Decreto 5.154/2004, que retomava a perspectiva da articulação, voltando a permitir a integração.

O decreto 2.208/1997 preconizava em seu artigo 5º que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997). Nesta forma de organização, a educação profissional era como um subsistema dentro da organização da educação nacional, como podemos ver pelo fato que tinha seus próprios níveis, como definidos no decreto 2.208/1997:

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997)

Sobre as implicações deste decreto, Ventura afirma que ele

armou legalmente o Estado para intensificar o processo de divisão de tarefas entre o MEC e o MTE. A educação profissional passou a ser um processo de educação permanente, aberto aos egressos da escola formal (ensino fundamental, médio e superior) e aos trabalhadores em geral (independente de escolaridade), vinculando-se direta e imediatamente ao mundo do trabalho. (2011, p. 80)

Com o ano de 2003, assume o governo federal uma coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), na figura do presidente Lula. Com isso, inicia-se um período de rediscussão da política pública de Educação Profissional que vinha sendo executada até então. Na edição do decreto 5.154/2004, onde é revogado o decreto 2.208/1997, coloca-se como

ponto principal a articulação entre a educação profissional e a educação básica. A compreensão de um dispositivo legal, entretanto, não se dá apenas pela análise crua do mesmo. É necessário compreendê-lo num cenário histórico e social, entendendo-o como “a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p. 27). Em sua análise do percurso da edição do Decreto 5.154/2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 29) afirmam que foi feita a opção por um decreto, ao invés de um projeto de lei que alterasse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>34</sup>, haja vista que houve um consenso entre governo, segmentos da intelectualidade e movimentos sociais de que havia urgência de demonstrar uma mudança na política educacional e o fato de que “o trâmite de um projeto como esse no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem quanto da agenda de votações”.

No ano de 2005, ocorre o lançamento por parte do MEC da chamada Fase 1 da Expansão de Rede Federal de Educação Profissional, quando foram criadas as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) dos Centros Federais de Educação Tecnológica. No ano de 2008, ocorre o edital de chamada pública para a Fase 2 da expansão, processo no qual se enquadraram o Câmpus Restinga e que aprofundaremos mais à frente.

Neste contexto, é editado também o decreto 5.840/2006, que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)<sup>35</sup> e aprovada a lei 11.892/2008, que reorganiza a rede federal de educação profissional e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Todo este processo, entretanto, não é livre de contradições pois, em 2004, há uma reorganização da estrutura do Ministério da Educação que cria a Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria da Educação Básica em substituição às antigas Secretaria do Ensino Fundamental e Secretaria da Educação Média e Tecnológica, separando assim a gestão da educação profissional da educação básica.<sup>36</sup>

Em 2008, é aprovada a lei 11.741 que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases, posiciona a educação profissional de nível médio na estrutura da educação básica. Sobre isto, Ciavatta (2011, p. 35) aponta que ela incorpora o Decreto 5.154/2004 às Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Enquanto é preciso que fique claro que esta alteração não acaba com a

---

<sup>34</sup> Tal projeto de lei, deixado de lado no momento citado pelos autores, veio a existir posteriormente, sendo proposto em 2007 e transformado na lei 11.741/2008, que detalharemos a seguir.

<sup>35</sup> Aprofundaremos o tema do Proeja, sua história em normativas a seguir.

<sup>36</sup> Publicada nova estrutura regimental do MEC. Disponível em: [http://www.angrad.org.br/novidades/publicada\\_nova\\_estrutura\\_regimental\\_do\\_mec/1133/](http://www.angrad.org.br/novidades/publicada_nova_estrutura_regimental_do_mec/1133/). Acesso em: 27 out. 2012.

dualidade estrutural, pois, como já afirmamos, ela é constantemente reinventada para se adaptar aos novos tempos, podemos afirmar que ela aponta neste sentido. Quando se incorpora a educação profissional de nível médio à educação básica, aquela passa a compartilhar dos objetivos desta, previstos no artigo 22 da LDB, que afirma que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Por sequência de pensamento, podemos afirmar que ela também assume as finalidades do ensino médio, previstos no artigo 35:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
  - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
  - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996)

Por fim, estas mudanças que a lei 11.741/2008 traz para a Lei de Diretrizes e Bases, em nossa leitura, definem um dos pontos que a LDB, originalmente, deixava em aberto em relação à Educação Profissional, assumindo posição e dando uma direção para ela. Hoje em dia, uma política como a regida pelo Decreto 2.208/1997 não seria compatível com a legislação.

### **3.2 O Proeja e a estrutura da Educação Profissional no Brasil**

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) é um programa governamental de incentivo à implementação de cursos desta natureza. Buscaremos aqui fazer uma análise deste programa: para isto, vamos conceituar as suas partes para, em seguida, recompô-las na definição do Proeja.

A Educação Básica é um Nível da educação escolar no Brasil, assim como a Educação Superior. É subdividida em três Etapas<sup>37</sup>: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como apontamos anteriormente, não existe mais “ensino de nível técnico” na

---

<sup>37</sup> A LDB refere-se por vezes à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio como “níveis”, outras como “etapas”. Demos preferência ao termo “níveis” quando nos referirmos à complexidade dos conhecimentos (como, por exemplo, em Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e ao termo “etapa” para a definição cronológica e sequencial do ensino. Assim, pretendemos evitar dubiedade quanto ao termo Nível como nomenclatura organizacional dada à Educação Básica e à Educação Superior.

estrutura da educação escolar brasileira. Este foi instituído pelo Decreto 2.208/1997 e revogado pelo Decreto 5.154/2004.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos são considerados modalidades da Educação Básica<sup>38</sup>. Ao definir “modalidade”, o Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, afirma que

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p. 26. Grifos no original.)

Com isso, podemos afirmar que uma modalidade sempre o é em referência à uma base dentro da qual ela se insere: no caso, a Educação Básica e suas etapas, o ensino fundamental e o ensino médio. O parecer citado acima explica tal fato em relação à Educação de Jovens e Adultos: por analogia, podemos afirmar que se aplica a todas as modalidades, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>39</sup>.

Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade. (BRASIL, 2000, p. 61)

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser oferecida de forma subsequente ao Ensino Médio, para alunos que já concluíram esta etapa, e articulada com o Ensino Médio. Esta última é subdividida nas formas concomitante interna (com matrículas separadas para a formação profissional e para o ensino médio na mesma instituição); concomitante externa (idem, porém em instituições diferentes)<sup>40</sup>; e integrada.

A Educação Profissional Integrada à Educação Básica é considerada uma forma de oferta da Educação Profissional. Está prevista no atual ordenamento legal da educação brasileira, no que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>41</sup>, pelo Decreto 5.154/2004 em seu Artigo 4º, posteriormente incorporado pela Lei 11.741/2008 à Lei de

<sup>38</sup> Assim como a Educação Especial, a qual não abordamos neste estudo.

<sup>39</sup> Neste caso, em relação ao Ensino Médio e à Educação Básica.

<sup>40</sup> Na concomitância, é possível concluir e se certificar o Ensino Médio sem haver concluído a formação profissional. O contrário é possível apenas para certificações parciais da formação profissional, não para o curso técnico de nível médio na íntegra.

<sup>41</sup> Embora a integração seja possível entre cursos de Formação Inicial e Continuada – também conhecida como cursos de Qualificação Profissional, de carga horária pequena e que exigem diferentes níveis de escolaridade – e tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, nos focamos neste estudo na integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.



Diretrizes e Bases da Educação, no Artigo 36-C., Neste caso, é denominada de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio ou Ensino Médio Integrado ao Técnico ou, ainda, Ensino Médio Integrado<sup>42</sup>. Segundo estas normas, esta forma será “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 1996). Diferente de outras formas de oferta, nesta o aluno deverá concluir toda a formação para concluir o curso, não sendo possível concluir a parte profissional ou a formação geral separadamente. Estas proposições indicam uma busca pela recomposição da unidade entre educação profissional e educação básica, quando se coloca a ambos em um só currículo trabalhando pelos mesmos objetivos de formação. Tenciona-se quebrar uma hierarquia (historicamente construída) entre os saberes chamados de “científicos” e “profissionais”. Com efeito, o Documento-Base do Ensino Médio Integrado prevê que

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (BRASIL, 2007, p. 41).

Sintetizando, o Ensino Médio Integrado ao Técnico na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é a modalidade EJA do Ensino Médio na forma integrada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O Proeja, um programa que objetiva estimular a implementação da Educação Profissional integrada à Educação Básica (nas formas descritas acima) na modalidade EJA, foi instituído pelo Decreto 5.478/2005<sup>43</sup>, que foi posteriormente revogado e substituído pelo Decreto 5.840/2006. Este determina a adoção da modalidade por parte das instituições federais de educação profissional, com percentual mínimo de 10% das vagas ofertadas e progressivo aumento, sendo facultada também a oferta por parte de escolas das redes estadual e municipal e do Sistema S, além de estabelecer normas e cargas horárias mínimas para as formas de implementação do programa.

---

<sup>42</sup> Neste estudo, damos preferência à nomenclatura “Ensino Médio Integrado”.

<sup>43</sup> Este sofreu uma série de críticas por parte de trabalhadores em educação e intelectuais, principalmente por limitar a oferta de cursos a instituições federais, por prever apenas cursos de educação profissional técnica de nível médio e por definir carga horária máxima (e não mínima, como é de praxe) para estes cursos.

Embora seja corrente o uso do termo “Proeja” para referir-se ao curso propriamente dito<sup>44</sup>, tanto nas instituições ofertantes quanto na pesquisa acadêmica, fazemos aqui uma opção política pelo uso do termo “Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA”, pela necessidade de aumentar o grau de institucionalidade da modalidade em detrimento de seu fortalecimento enquanto programa. Jaqueline Ventura, ao definir ações de Educação de Jovens e Adultos de maior institucionalidade e menor institucionalidade, diz que:

O primeiro refere-se àquelas ações de Estado que transcendem as ações de governo e fortalecem o enraizamento da EJA na estrutura do sistema educacional. O segundo estabelece ações governamentais pontuais e descontínuas, paralelas à rede pública de ensino; materializadas em programas conjunturais que competem entre si e com a escola pública, mesmo quando ocupam suas instalações, e, muitas vezes, esvazia ou inibe a expansão de suas matrículas. (VENTURA, 2011, p. 84-85)

Assim sendo, a busca de uma maior institucionalização do Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA, principalmente dentro dos Institutos Federais, é uma defesa de sua perpetuação frente às constantes mudanças que ocorrem na política educacional, enquanto a lógica de programa traz como consequência a marca da transitoriedade e descontinuidade. Concordamos, assim, com Saviani, quando ele fala sobre

[...] a descontinuidade que tem marcado a política educacional, o que conduz ao fracasso as tentativas de mudança pois tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe de governo. Na verdade cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente a médio e longo prazo, jamais a curto prazo. E as consequências recaem sobre a população que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais. (2008, p. 208)

Defende-se, assim, a compreensão de que o Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA deve ser algo perene nas instituições que o ofertam, não sendo vinculada a sua existência continuada a um programa. Defende-se, enfim, um fazer de Educação Profissional na qual os jovens e adultos trabalhadores possam ocupar espaços historicamente negados a eles e que se transforme também pela presença deste trabalhador-aluno, de forma que suas “experiências e saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar, o que implica considerá-lo par dialético com o professor, sem o qual o processo ensino-aprendizagem não acontece” (FISCHER e FRANZOI, 2009, p. 41).

### **3.3 Caracterização do local da pesquisa**

---

<sup>44</sup> Para cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) articulados à Educação Básica, o termo comumente usado é “Proeja-FIC”.

### 3.3.1 O bairro Restinga

Para compreender de forma ampla como se deu a implementação da política pública de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no Câmpus Restinga – IFRS, buscamos a história da formação do próprio bairro da Restinga, de sua realidade e das muitas marcas que lhe foram atribuídas ao longo dos anos. Para estruturar esta compreensão, recorro à minha própria trajetória de “estrangeiro” que vem a conhecer o local e sua história como guia, à medida que buscamos o diálogo com produção acadêmica e pesquisas sobre o bairro. Esta leitura parece adequada quando levamos em consideração que, mesmo dentro da cidade de Porto Alegre, muitos conhecem o bairro apenas superficialmente e outros nunca puseram os pés nele. Além disso, a Restinga foi o caminho pelo qual eu pude quebrar a imagem pré-concebida que tinha do próprio estado Rio Grande do Sul, de suas dinâmicas sociais e de sua construção populacional.

Minha primeira visão de Porto Alegre foi a de um estrangeiro: “capital do Rio Grande do Sul, estado situado na região Sul do Brasil e reconhecido em todo o país por uma formação populacional fortemente marcada pelas imigrações alemã e italiana”. Tendo morado grande parte de minha vida no Rio de Janeiro onde, por vezes, o estudo de história do Brasil limita-se à história do poder central (político e econômico), geograficamente restrito a alguns estados do centro e sudeste do país, deixando ao “resto” leituras episódicas e superficiais. Esta visão, entretanto, é imprecisa por ser absolutamente limitada. Pude perceber que existe dentro de Porto Alegre uma história silenciada, não apenas para o resto do país, mas dentro do estado.

Em 2010, mudei-me para Porto Alegre após alguns anos de visitas constantes. Logo após chegar, tive uma breve (porém intensa e rica) experiência profissional junto a uma escola de periferia na cidade de Esteio, que me proporcionou logo de início uma quebra de ideias pré-concebidas sobre o Rio Grande do Sul.

A maior ruptura, entretanto, deu-se quando conheci a Restinga. Quando fui aprovado em concurso para o câmpus do Instituto Federal do Rio Grande Sul localizado neste bairro, tudo o que eu sabia sobre ele era que se localizava em Porto Alegre<sup>45</sup>. No período entre a aprovação e o início do trabalho efetivo, ouvi muito sobre a violência, a pobreza e a distância – nesta ordem – que marcariam o bairro, além da escola de samba<sup>46</sup>. Ainda em menor escala,

---

<sup>45</sup> Não foram poucas as vezes, entretanto, que ao comunicar a conhecidos que trabalharia em uma “escola técnica federal” na Restinga, fui brindado com a pergunta: “Restinga Seca?”, referindo-se a um município na região central do Rio Grande do Sul, distante 285km da capital.

<sup>46</sup> A multicampeã do Carnaval de Porto Alegre, S.R.B. Estado Maior da Restinga. Além dela, existe uma escola do Grupo de Acesso, S.R.B.C. União da Tinga, nascida de uma dissidência.

ouvi sobre como a escola técnica na Restinga era uma demanda antiga e uma permanente promessa em campanhas eleitorais, nunca realizada até então.

A Restinga é um lugar, entretanto, muito maior do que o polinômio violência, pobreza, distância, samba e promessas não cumpridas – embora todos estes estejam presentes na realidade do bairro. Neste sentido, concordamos com Gamalho, quando a autora afirma que

O bairro está posto no imaginário da cidade como lugar de precariedades, ausências, pobreza e violência. Contudo, a realidade é outra, mais ampla, complexa e contraditória, envolvendo dramas humanos, gerando formas e conteúdos espaciais em uma intrincada relação da história de vida dos moradores e da produção do espaço. (GAMALHO, 2010, p. 124)



**Figura 1 - Localização do bairro Restinga dentro de Porto Alegre<sup>47</sup>**

O bairro da Restinga pode ser melhor compreendido quando analisamos sua organização espacial: tem como eixo central a Estrada João Antônio da Silveira, que

---

<sup>47</sup> Extraído de: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/05/Restinga\\_bairro\\_Porto\\_Alegre.JPG](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/05/Restinga_bairro_Porto_Alegre.JPG). Acesso em: 18. Nov. 2013



O bairro conta com uma população, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE – 2010, de 60.729 habitantes, cerca de 5% da população de Porto Alegre. Com 38,50% de sua população identificada como negra<sup>49</sup>, apresenta um índice quase duas vezes superior ao da cidade de Porto Alegre (20,24%). É o bairro com o maior número absoluto de pessoas negras no município.

Para atingirmos a compreensão do que é a Restinga, precisamos estudá-la em seu caráter histórico. O Atlas Ambiental de Porto Alegre, publicado pela Editora da UFRGS, diz que

O núcleo urbano da Restinga originou-se na década de 60, em decorrência de uma política do Poder Público de transferir as populações de baixa renda que ocupavam áreas do centro de Porto Alegre consideradas estratégicas para o desenvolvimento urbano. (MENEGAT, 1998, p. 117)

A utilização do termo “transferir”, entretanto, não representa o que realmente foi o processo de constituição do bairro, uma vez que não evidencia a arbitrariedade e violência que marcaram o processo e pode passar a impressão de que foi algo pacífico e consensual. A criação da Restinga deu-se por uma política de remoções, majoritariamente involuntárias, de populações que haviam se estabelecido em Porto Alegre por volta da década de 40, oriundas de um movimento de êxodo rural similar ao que ocorreu em muitos pontos do Brasil, com o processo de industrialização e a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (NUNES, 1990, p. 4) e que residiam em vilas de malocas.

Nestas vilas, que atingiram proporções gigantescas nas décadas seguintes, foi sendo formado um “exército de reserva” de mão-de-obra, que passou a funcionar como regulador de salários, principalmente na área da construção civil. Por esta razão as vilas se localizavam no centro da cidade ou em bairros próximos do centro, permitindo maior flexibilidade de vir, seja à procura de trabalho ou para o deslocamento para esse trabalho, em especial as mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas. (NUNES, 1990, p. 5)

Com o objetivo declarado da “modernização” da cidade de Porto Alegre e com o lema “Remover para Promover”, essas pessoas foram removidas de suas moradias e transferidas para o que veio a ser chamado de “Vila da Restinga”. Estas remoções se explicavam pelo fato de que

Para a elite porto-alegrense e a administração municipal, as vilas eram um problema urbano; não harmonizavam com o ideal de modernidade e progresso e ocupavam setores estratégicos para o desenvolvimento da cidade. Contudo, constituíam o modo pelo qual um segmento social produzia a própria existência e o lugar. Todavia, a cidade passava por um processo de intensas transformações, e ao crescimento das vilas era atribuído o caráter de desorganizado, necessitando, portanto, de

---

<sup>49</sup> Dado disponível em: [http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regioes=93\\_11\\_234](http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regioes=93_11_234). Acesso em: 30 mar. 2013.

ordenamento. A pobreza tornava-se visível no modo de habitar, de ocupar a cidade; no entanto, era percebida mais como um problema urbanístico do que social, assim como a solução do impasse: esconder as malocas e seus moradores. (GAMALHO, 2010, p. 126)

As primeiras remoções no final da década de 1960 atingiram os moradores das vilas Dona Teodora, Marítimos, Ilhota e Santa Luzia. Segundo Fagundes e Rodrigues (2011), em 1967 o Departamento Municipal de Habitação de Porto Alegre (Demhab) e o Exército retiraram mais de mil casas da Ilhota e levaram seus moradores para a Restinga.

O processo de remoção foi traumático e violento. Além disso, a precariedade de condições, já existente nas vilas de malocas, aumentou com a mudança para longe do centro administrativo da cidade.

Pois se a Ilhota era ruim, a Restinga do fim dos anos 1960 era muito pior. [...] Apenas por estarem próximos ao Centro, os habitantes da Ilhota tinham acesso a serviços públicos mínimos, como o Centro de Saúde Modelo e o colégio Emílio Massot, além de poderem trabalhar formal ou informalmente. Na Restinga, isso acabou. (FAGUNDES e RODRIGUES, 2011)

Contudo, Gamalho (2010, p. 131) ressalta que, se o assentamento a partir das remoções constituiu um “mito de origem” da história do bairro, o seu povoamento também se deu por outros mecanismos, como a produção de habitação popular, loteamento irregular e ocupações por um “segmento social que encontrou na Restinga a possibilidade de aquisição da casa própria” (GAMALHO, 2010, p. 125).

“O bairro foi criado em meio a uma área rural, distante do centro administrativo e com ausência de infraestrutura, sendo concebido para as camadas de baixa renda da cidade” (GAMALHO, 2010, p. 125). Os primeiros moradores relatam que não havia nenhuma escola, serviços de saúde, saneamento básico, luz elétrica e pavimentação. A água vinha de 15 em 15 dias em um caminhão-pipa e havia apenas um ônibus que diariamente levava da Restinga ao Centro às 5 da manhã e fazia o percurso inverso à noite. (NUNES, 1990, p. 6-8).

A partir disto, os moradores iniciaram sua organização através da igreja e de associações de cunho reivindicatório. Suas primeiras conquistas foram a Escola José do Patrocínio e três máquinas de costura para aulas e trabalho das mulheres. (NUNES, 1990, p. 8).

Em 1970, inicia-se a construção de um novo núcleo habitacional, Restinga Nova, agora com algum planejamento urbano, ao lado esquerdo da Estrada João Antônio da Silveira e dividido em cinco unidades vicinais onde seriam construídas habitações, escolas, creches, centros de recreação e lazer, centros comunitários, comércio, hospital, etc. As primeiras casas começaram a ser entregues em 1971.

Em 1977, estavam concluídas e ocupadas as três primeiras unidades vicinais, bem como o Centro Comunitário da Restinga. Em 81, foi a vez da quarta unidade ser complementada. O Conjunto Habitacional Monte Castelo, com 512 apartamentos, ficou pronto entre a primeira e a segunda unidade. (NUNES, 1990, p. 14).

Os interessados em adquirir uma residência na Restinga Nova deveriam se cadastrar no Demhab e ter renda de até cinco salários mínimos. Tinham preferência os moradores da agora chamada Restinga Velha, que ainda não havia sido urbanizada. Nunes (1990, p. 13-14) relata algumas dificuldades, pois os moradores da Restinga Velha não tinham como comprovar renda, já que muitos tinham algum trabalho informal, ou não podiam arcar com os altos preços das mensalidades. Além disso, o sorteio dos contemplados envolvia processos de apadrinhamento e favorecimento.

A quinta unidade foi construída apenas a partir de 2001. Além das unidades vicinais, também foi planejada, quando do início da construção da Restinga Nova, a criação de um distrito industrial, localizado na frente da quinta unidade. O distrito industrial, além da instalação de empresas, contaria com a realização de demandas antigas da comunidade como o Hospital Geral da Restinga (em fase de construção e com previsão de inauguração em 2014) e uma escola técnica (atualmente Câmpus Restinga – IFRS).

Na proposta do Distrito Industrial, porém, não era mencionada a preocupação com geração de empregos para a população local e sim a de abrir determinadas indústrias perturbadoras do bem-estar dos moradores do perímetro urbano. (NUNES, 1990, p. 19)

A gente [sic] prioridade inicial será dada as empresas industriais situadas, atualmente, em locais não permitidos pelo Plano Diretor de Porto Alegre e que, pelos seus efluentes líquidos, gasosos ou sonoros causam incômodos em áreas residenciais localizadas [sic] próximas a sua atual situação. Na Restinga, ao contrário, tais empresas disporão de toda a infra-estrutura necessária a não perturbarem a população lá residente.” (NUNES, 1990, p. 19 apud Demhab)

Nunes (1990, p. 19) relata que os moradores concordavam com a proposta da instalação do Distrito Industrial, desde que pudessem participar da definição do tipo de empresa que iria lá se instalar e que os empregos fossem destinados preferencialmente a moradores da Restinga.

O primeiro edital para a instalação de empresas no Distrito Industrial foi lançado em 1995, mas até o início dos anos 2000, contava com poucas empresas instaladas. Hoje, segundo a Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio, tem 37 pequenas e médias empresas gerando mais de 500 empregos diretos<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Dado disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smic/default.php?p\\_secao=186](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smic/default.php?p_secao=186). Acesso em: 30 mar. 2013.



Atualmente o bairro Restinga continua em expansão com a construção pelo Demhab de diversos conjuntos habitacionais através do Programa Minha Casa, Minha Vida para pessoas com renda de três a seis salários mínimos.

### 3.3.2 História do Câmpus Restinga

A perspectiva da existência de uma escola de educação profissional no bairro da Restinga, vinda de uma demanda por muito tempo represada da comunidade, começa a tomar forma no contexto em que a expansão da educação profissional se demonstra como uma das políticas prioritárias do Governo Federal, tendo como marco o ano de 2005. Moradores do bairro, com experiência em movimentos sociais e atentos a essa realidade, se organizam como a Comissão Pró-Implantação da Escola Técnica Federal de Porto Alegre na Restinga, no mês de março de 2006.

Sabendo se valer de mobilização e articulação política junto a lideranças políticas no Rio Grande do Sul e em Brasília, da participação em audiências públicas no Rio Grande do Sul e de reuniões no Ministério da Educação, dentre outras ações, a Comissão consegue incluir Porto Alegre (e especificamente o bairro da Restinga) na Chamada Pública MEC/Setec nº001/2007, que acolheria “propostas de apoio à implantação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica, no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II”. Este edital, proposto para cidades-polo que pudessem atender a uma macrorregião, tinha no futuro Câmpus Restinga seu único caso de benefício a uma cidade que já contava com uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica<sup>51</sup>. A partir deste momento, a prefeitura de Porto Alegre assume o compromisso com uma série de contrapartidas para receber a escola em seu território.

Embora inicialmente prevista para ser uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) – Pelotas<sup>52</sup>, houve uma rejeição por parte da Comissão Pró-Implantação à equipe e à proposta apresentada, por ser previamente elaborada sem um diálogo com a comunidade. Desta forma, a implantação do futuro Câmpus Restinga veio a ser coordenada pelo então Centro Federal de Educação Tecnológica – Bento Gonçalves, cuja proposta foi aceita pela Comissão. Esta, inclusive, sugeriu o nome do professor de História, Amilton de Moura Figueiredo, para que, dentre os membros da equipe

---

<sup>51</sup> A então Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>52</sup> O qual veio a dar origem ao hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

que estava responsável pela implantação, assumisse futuramente a direção da escola quando de sua concretização. A presença deste servidor na coordenação da implantação demonstrava a importância que se propunha que o Câmpus Restinga assumisse dentro da instituição, haja visto que ele era então Diretor de Ensino do Cefet – Bento Gonçalves na gestão da Diretora Cláudia Schiedeck, que veio a se tornar reitora do IFRS. O fato de ser um professor de História, embora não deva ser visto de forma determinista, é também é um dado que não deve ser desprezado, principalmente tendo em conta o histórico de organização popular da comunidade e a forte tradição tecnicista presente na rede.

Concretizada a doação do terreno, por meio da lei municipal nº 10.495, de 16 de julho de 2008, e já havendo sido reorganizada a estrutura institucional no formato de Instituto Federal, foi organizado um seminário preparatório e uma audiência pública com o objetivo de discutir com a população a definição dos eixos profissionais dos cursos que seriam ofertados. Após estes momentos de discussão, decidiu-se que o câmpus teria como eixos e cursos: Controle e processos industriais (Técnico em Eletrônica e Técnico em Eletrotécnica); Informação e comunicação (Técnico em Telecomunicações e Técnico em Informática para Internet); Hospitalidade e Lazer (Técnico em Guia de Turismo e Técnico em Hospedagem); Gestão e Negócios (Técnico em Operações Administrativas e Técnico em Operações Comerciais); Infraestrutura (Técnico em Edificações e Técnico em Desenho de Construção Civil). Também foi prevista a oferta de cursos de Qualificação (tratava-se de Formação Inicial e Continuada – FIC) em Paisagismo, Floricultura, Agroecologia, Construção Civil, Informática, Atendimento Hoteleiro, Design de Móveis e Cooperativismo.

No ano seguinte, foi realizado um seminário para a discussão da proposta pedagógica que deveria reger a escola. O seminário “Pensando a Concepção Pedagógica do Campus Restinga – IFRS” ocorreu em 12 de setembro de 2009 na sede do Centro de Promoção à Infância e Juventude, na Restinga, e possibilitou um diálogo entre equipe de implantação, especialistas convidados, Comissão Pró-Escola Técnica e comunidade do bairro, além de contar com transmissão ao vivo da Rádio Quilombo, ligada ao grupo Resistência Jovem da Restinga. Organizado em três grupos de discussão<sup>53</sup>, o seminário produziu um documento onde fica patente o desejo da comunidade de participar ativamente da gestão da escola. Além

---

<sup>53</sup> A saber: Gestão democrática; Políticas afirmativas de acesso; Concepções pedagógicas do Campus Restinga - IFRS.

disto, apontando a preocupação de que esta efetivamente viesse a servir aos moradores do bairro<sup>54</sup> algumas perguntas norteiam a discussão:

Voltando o debate especificamente para a Escola Técnica na Restinga, retomamos as bases de sua construção: O que queremos com essa Escola? Para quem queremos essa Escola? Para que queremos essa Escola? Qual o sentido dos altos índices de evasão e de fracasso escolar entre jovens e crianças negras? e [sic] entre mulheres negras jovens? (IFRS, 2009)

Quanto à concepção pedagógica propriamente dita, o seminário aponta os seguintes princípios que deveriam reger a escola em sua instituição e práticas:

### **Quadro 2 - Apontamentos do Seminário “Pensando a Concepção Pedagógica do Campus Restinga – IFRS”**

- 1- Didática pedagógica horizontal
- 2- Articular educação com: Saúde, nutrição, qualidade de vida, desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, etc..
- 3- Gestão democrática – participação, descentralização, controle social.
- 4- Expresse a identidade da região – sua cultura, formas de organização, valores.
- 5- Não divisão da formação: básica; formação profissional
- 6- Princípios pedagógicos norteados pelos temas transversais
- 7- Profissionais: conhecer a realidade onde vão atuar
- 8- Envolver os futuros alunos nesta discussão.
- 9- Formação continuada: construir projetos, potencializar a rede social/comunitária
- 10- Ter uma visão integrada da Restinga: projeto que integra várias políticas
- 11- Avaliação/didática: mesma concepção
- 12- Valorização da caminhada e do processo da comunidade nesta construção
- 13- Estratégias, ações – para articular processos formais e informais que já acontecem na região. (IFRS, 2009)

<sup>54</sup> Chega a ser sugerida a reserva de vagas para moradores do bairro, o que não foi considerado viável legalmente.

Em julho de 2010, o Câmpus Restinga faz o seu primeiro processo de ingresso, neste momento um sorteio para preencher 220 vagas em cursos técnicos de nível médio na forma subsequente, nos turnos da manhã e da noite. As aulas têm início na sede provisória do câmpus, um edifício alugado pouco adequado para o funcionamento de uma escola, embora equipado com mobiliário e equipamentos de qualidade e com uma localização privilegiada, na principal avenida e próximo à entrada do bairro. Também no ano de 2010, compõe-se o corpo de servidores e iniciam-se os cursos técnicos de nível médio na forma subsequente em Administração, Informática para Internet e Guia de Turismo, com duas turmas cada.



**Figura 3 - Sede provisória do Câmpus Restinga (2010-2012)<sup>55</sup>**

É neste prédio, entretanto, que em 2011 iniciam-se duas turmas de Ensino Médio Integrado no turno da tarde, tendo como público-alvo principal jovens egressos do Ensino Fundamental. Mesmo assim, é verificado nesta turma o ingresso de alguns adultos trabalhadores. Neste ano, ainda, é instituído o Conselho Provisório do Câmpus Restinga, composto de forma paritária por representantes de servidores docentes, servidores técnico-administrativos em educação e discentes. Este conselho veio a elaborar a proposta de composição do Conselho de Câmpus definitivo, dando-lhe caráter deliberativo e incluindo a comunidade como segmento a ser representado, de forma também paritária. Esta proposta foi integralmente assumida pela Direção-geral e aprovada na reunião do Conselho Superior do IFRS ao final do ano.

<sup>55</sup> Extraído de: <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=55> e <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=40&sub=182>. Acesso em: 18. Nov. 2013

Havendo a programação de conclusão das obras de um dos prédios para os primeiros meses de 2012, é prevista a abertura de mais turmas do que havia anteriormente na sede provisória, que atuava com ocupação completa de salas nos períodos da manhã e da noite. Entre estas novas turmas, a primeira do curso de Recursos Humanos integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA<sup>56</sup> e a primeira turma de um curso de nível superior<sup>57</sup> do câmpus. Atrasos na obra, entretanto, obrigaram a permanência na sede provisória, sendo necessário um rearranjo das salas a fim de abrigar todas as novas turmas que ingressaram. A transferência para o prédio da sede definitiva, com grande parte das obras dos demais blocos do câmpus ainda em curso, veio a ocorrer apenas no segundo semestre de 2012, após o retorno da greve dos servidores públicos federais daquele ano. Este prédio, embora contasse com infraestrutura mais adequada, se encontra em uma localização de menor acessibilidade, no Distrito Industrial da Restinga, à época sem iluminação em seu acesso e atendida por apenas uma linha de ônibus alimentadora em horários esporádicos.



**Figura 4 - Projeto arquitetônico da sede definitiva do Câmpus Restinga  
(em destaque o bloco já finalizado e em uso em 2012)<sup>58</sup>**

<sup>56</sup> Maiores detalhes sobre este processo estão no capítulo 4, quando trataremos especificamente da implementação do curso.

<sup>57</sup> No caso, o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

<sup>58</sup> Extraído de: <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/imagens/gd/201371416340715imagem2.jpg>. Acesso em: 18 nov. 2013.

No final deste ano, ocorre a primeira consulta para escolha de diretor-geral do Câmpus Restinga, envolvendo, além da votação propriamente dita, uma série de assembleias<sup>59</sup> junto à comunidade escolar para a definição coletiva do projeto do câmpus para o próximo período. O diretor-geral Amilton Figueiredo, convidado para assumir a Pró-Reitoria de Ensino do IFRS, não concorre à eleição, que contou com a candidatura única do professor Gleison Nascimento, então coordenador do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e ex-coordenador do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (Napne). Ele viria a tomar posse no início de 2013, ainda correndo o ano letivo de 2012, exatamente quando ocorre uma greve dos operários da obra do Câmpus Restinga, que adiou por mais uma semana o fim do ano letivo.

Desde antes de sua existência e ao longo do período de existência do Câmpus Restinga, houve uma série de reuniões com a Comissão Pró-Escola Técnica, inicialmente de forma regular a cada quinze dias e, posteriormente, quando ingressava um grupo de servidores novos (para que estes a conhecessem e à história do câmpus) e quando surgia alguma pauta de maior relevância. Além disto, duas representantes (uma titular e uma suplente) no Conselho de Câmpus, pelo segmento da comunidade externa, são originárias desta Comissão. Também se tornaram frequentes reuniões ampliadas com alunos e responsáveis antes de decisões de maior impacto.

---

<sup>59</sup> Foram realizadas um total de quatro assembleias, com os seguintes temas: Processos de Ingresso e Abertura de Novos Cursos; Gestão de Pessoas e Gestão Democrática; Assistência Estudantil e Ações Afirmativas; Relação na Comunidade e Estrutura e Processos Administrativos.

#### 4 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA MODALIDADE EJA NO CÂMPUS RESTINGA

Em 2012, junto ao início de uma turma nova de cada um dos cursos já existentes, ingressa uma turma de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, sendo sua formação profissional em Recursos Humanos, do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios. De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o profissional de Recursos Humanos é aquele que

Executa rotinas de departamento de pessoal (pesquisa, integração, treinamento, folha de pagamento, tributos e benefícios). Descreve e classifica postos de trabalho, aplica questionários e processa informações acerca dos trabalhadores. Presta serviços de comunicação, liderança, motivação, formação de equipes e desenvolvimento pessoal. Atua em processos de orientação sobre a importância da segurança no trabalho e da saúde ocupacional. (BRASIL, 2012, p. 57)

Pelo planejamento, o curso estava previsto para ter início no 1º semestre de 2012, com ingresso semestral<sup>60</sup> de novas turmas. No correr do ano de 2011, frente à iminência de se começar o curso, é editada uma portaria nomeando um grupo de servidores para organizarem o edital específico para o ingresso de alunos do Ensino Médio Integrado na modalidade EJA e traçarem estratégias para sua divulgação. Esta foi feita com foco nas escolas do bairro onde já houvesse turmas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental, visando estimular estes jovens e adultos trabalhadores a prosseguirem seus estudos. Foram organizadas visitas a estas escolas, onde se realizaram conversas com as turmas e com os trabalhadores em educação que atuavam junto a elas.

Para este ingresso, seriam destinadas 40 vagas em turma única para o período noturno. Assim, havendo este limite de vagas e estando ciente da insuficiência de oferta de vagas de EJA de nível médio nas escolas da Restinga, o grupo definiu um processo de ingresso<sup>61</sup>, para o caso de haver mais interessados do que vagas disponíveis. No final do processo de ingresso, registrou-se a participação de 52 pessoas, com 49 inscritos e 3 eliminados por não apresentar a documentação necessária. Feito o ordenamento, estabeleceu-se os 40 primeiros de acordo com os critérios previstos no edital, com os demais 9 permanecendo como suplentes do processo.

Tendo a nomenclatura oficial em seu Projeto Pedagógico de “Curso Técnico em Recursos Humanos Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA”, este é previsto para uma duração de 2790 horas a serem cumpridas em 3 anos, com periodização semestral e organização por disciplinas. Além destas, o aluno precisa cumprir 360 horas de estágio

---

<sup>60</sup> Devido às condições de infraestrutura, os ingressos até o momento ocorreram com periodicidade anual.

<sup>61</sup> Este será detalhado na seção seguinte.

curricular. A avaliação se dá por notas de 0 a 10, com nota mínima de 7 para aprovação direta e 5 para aprovação após exames finais<sup>62</sup>.

Prevendo como frequência mínima obrigatória de 75% para cada semestre, o Projeto Pedagógico do Curso, baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e no Documento-Base do Proeja, afirma que

a Educação de Jovens e Adultos deve usar a análise de frequência como mais um dado da avaliação pedagógica, de modo a entender a presença em aula como a expressão do engajamento do aluno, baseada em um processo educativo participativo e emancipador. (IFRS, 2010, p. 29)

A organização curricular do curso categoriza as disciplinas entre propedêuticas e técnicas, distribuídas entre os semestres da seguinte maneira:

**Tabela 2 - Distribuição da carga horária ao longo do curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA do Câmpus Restinga**

	<b>Propedêuticas</b>	<b>Técnicas</b>
1º Semestre	380 horas-aula	140 horas-aula
2º Semestre	380 horas-aula	106 horas-aula
3º Semestre	380 horas-aula	106 horas-aula
4º Semestre	320 horas-aula	166 horas-aula
5º Semestre	260 horas-aula	239 horas-aula
6º Semestre	140 horas-aula	346 horas-aula
Total	1800 horas-aula	1153 horas-aula

É prevista, ainda, a exigência de pré-requisitos para o curso de determinadas disciplinas a partir do 2º semestre, ou seja, é necessário o curso com aproveitamento de certa disciplina para a matrícula em uma disciplina subsequente, de forma que a reprovação em uma disciplina pode impedir o acesso do aluno a outras.

Sobre o estágio supervisionado, com duração de 360 horas, o Projeto Pedagógico do Curso afirma que:

<sup>62</sup> Neste caso, a nota final será composta de 60% da nota obtida ao longo do semestre somada a 40% da nota obtida no exame.



é prática pedagógica realizada sob orientação de professor e supervisão da instituição pública ou privada que acolhe o estudante. É o professor orientador que realiza a avaliação do estágio baseado no acompanhamento contínuo do aluno através de documentos de avaliação definidos pelo próprio curso [...]. (IFRS, 2010, p. 82)

A matrícula no estágio é permitida aos alunos que tiverem concluído com aproveitamento os 1º, 2º, 3º e 4º semestres letivos em sua integralidade, além de estarem matriculados e cursando no mínimo metade das disciplinas do 5º semestre letivo. Após a conclusão de todas as disciplinas e do estágio obrigatório, o aluno recebe certificado único de conclusão do ensino médio e de técnico de nível médio em recursos humanos.

#### **4.1 Processo de Ingresso**

O processo de ingresso de alunos no curso de Ensino Médio integrado ao Técnico em Recursos Humanos do Câmpus Restinga – IFRS teve seu início oficial com a publicação do Edital 34, de 01 de dezembro de 2011, pelo então diretor-geral Amilton Figueiredo. Com o objetivo exclusivo de construir este edital, foi nomeado pela portaria 062/2011 um grupo de trabalho composto por 7 servidores docentes e 4 servidores técnico-administrativos em educação. Apesar de o câmpus contar com uma Comissão Permanente de Seleção, a coordenação do processo de ingresso da modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi feita à parte desta. No momento deste edital, não havia normativa geral do instituto para o ingresso de alunos desta modalidade.

Este grupo de trabalho inicia suas atividades pelo reconhecimento de diferentes formas de ingresso em cursos de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA em instituições que já tinham esta experiência: prova de conhecimentos, sorteio, análise socioeconômica e entrevista foram colocados para escrutínio do grupo. Decidiu-se, então, por um modelo que agrupasse a análise socioeconômica e a entrevista.

O documento tem o título de “Edital de Abertura das inscrições ao Processo de Ingresso 2012/1 de alunos nos Cursos Técnicos de Nível Médio, Modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos)” (IFRS, 2011). Esta mesma redação, como já vimos anteriormente, foi usada no Projeto Pedagógico de Curso, o que nos indica uma busca de uniformidade, apesar de o Proeja tratar-se de um programa governamental, não podendo ser enquadrado como modalidade.

O primeiro capítulo do edital trata das inscrições ao curso. Ao definir as condições para isto, além de trazer os requisitos previstos na Lei de Diretrizes e Bases para uma pessoa cursar o Ensino Médio na Modalidade EJA<sup>63</sup>, ele traz também como pré-requisito a necessidade de que não tenha completado seu Ensino Médio, seguida de uma nota de rodapé justificando esta exigência:

O PROEJA é destinado aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares. Seu objetivo central é proporcionar o acesso do público de EJA ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional de nível médio. Seu público alvo é, portanto, aquele que ainda não possui Ensino Médio. (IFRS, 2011)

A ocorrência de alunos com Ensino Médio completo ingressando em cursos de Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA foi relatada durante a elaboração do edital por servidores com experiência prévia nesta modalidade em outras instituições, com relatos de que seria grande a evasão destes alunos. Em documento na página do Ministério da Educação, é dito sobre o assunto que

A proposta do Proeja é que o estudante da EJA faça a Educação Básica (Ensino Fundamental ou Ensino Médio) com a Educação Profissional (qualificação ou técnico). Os estudantes que já terminaram o Ensino Médio devem procurar uma qualificação ou curso técnico subsequente, cursos realizados após conclusão do Ensino Médio. (MEC, s.d)

Ao pesquisar os motivos que levam à entrada de alunos com ensino médio completo no curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no câmpus de Sapucaia do Sul (RS), Cláudia Klinski aponta que

Constatou-se que este ingresso e permanência foram o resultado de uma confluência de fatores. Destacam-se, dentre eles, alguns elementos que conduziram os sujeitos a esse curso, como as trajetórias formativas e profissionais descontínuas traçadas; a falta de opção formativa no município para quem já concluiu o ensino médio; a baixa qualidade do ensino médio já cursado pelos estudantes; a imagem do IF como uma instituição de excelência em educação profissional; o processo seletivo para o ingresso nesse curso, pelo sistema de sorteio. (KLINSKI, 2009, p. 136)

Em seguida, o edital define o processo para inscrição do candidato ao processo de ingresso, a saber: preenchimento de ficha de inscrição, participação em palestra informativa, entrega de documentação e comprovação de renda e redação de uma carta de intenções. Como veremos com maior clareza mais à frente, a inscrição do candidato correu simultaneamente à própria seleção. Ainda nesta seção, é determinado que não será feito pagamento de qualquer valor financeiro pelo candidato à instituição para a realização de sua inscrição.

Na seção seguinte, o edital prevê que serão ofertadas 40 vagas para a turma ingressante, além de definir que o processo terá reserva de vagas para pessoas com deficiência

---

<sup>63</sup> A saber, ter no mínimo 18 anos de idade e ensino fundamental completo.

(5% do total de vagas), indígenas (5% do total de vagas) e pessoas autodeclaradas negras (5% do total de vagas) e estabelecer as regras e procedimentos relativos a esta reserva. Não se tratou de uma característica exclusiva desta modalidade, uma vez que ela esteve presente nos demais processos seletivos do câmpus até então.

Além destas, definiu-se também que seria facultado, no processo de ingresso e ao longo do curso, a pessoas transexuais e transgêneros o uso de seu nome social, ou seja, do nome com o qual a pessoa se reconhece e é reconhecida na sociedade, geralmente afim ao gênero com o qual ela se identifica. Esta ação estava embasada em portaria do Ministério da Educação<sup>64</sup> e, posteriormente, veio a ser adotada como norma em todo o IFRS.

A seção que trata da forma do processo de ingresso, que define os procedimentos de seleção, é a que traz um impacto maior sobre o perfil de aluno do curso. Logo no primeiro item, o edital estabelece que não haja prova de conhecimentos para a seleção de candidatos. A única forma prevista de eliminação do processo é pela não-participação do candidato em alguma das etapas, ou seja, todos aqueles que participarem do processo estão habilitados ao curso, cabendo apenas um ordenamento no caso de haver mais candidatos do que as vagas ofertadas.

A primeira etapa obrigatória prevista após o preenchimento do formulário de inscrição é a participação em uma palestra informativa sobre o curso. Uma vez que o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA é figura relativamente nova e ainda pouco conhecida na estrutura educacional brasileira, consideramos este momento fundamental para os alunos decidirem se efetivamente querem ingressar no curso e fazê-lo sabendo bem o que lhes espera. A não realização de algo com esta finalidade poderia acarretar em evasões futuras causadas pelo fato de os alunos simplesmente descobrirem a posteriori que aquilo que está sendo ofertado não é algo que lhes interesse. Evidentemente, isto ainda pode ocorrer caso o curso propriamente dito venha a ser diferente daquilo que foi prometido para os alunos, por isto entendemos que o sucesso deste momento necessita que haja um alto grau de transparência com as informações prestadas.

A seguir, os alunos devem entregar a documentação necessária para inscrição e verificação dos dados do questionário socioeconômico, através do qual se realiza o ordenamento dos candidatos, sendo pontuados alguns itens. A tabela de pontuação e os quesitos observados foram baseados em, a saber:

---

<sup>64</sup> Portaria do Ministério da Educação de nº 1.612, de 18 de novembro de 2011.

**Tabela 3 - Pontuação do processo de ingresso do Edital 34/2011**

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO			
Renda Familiar Per capita (salário mínimo: R\$ 545,00)	Até ¼ salário mínimo	Entre ¼ e ½ salário mínimo	½ e 01 salário mínimo	Acima de 01 salário mínimo
	<b>30 pontos</b>	<b>28 pontos</b>	<b>26 pontos</b>	<b>24 pontos</b>
Idade (data base: 08/02/2012)	18 aos 25 anos		25 a 34 anos	35 a 44 anos
	<b>13 pontos</b>		<b>15 pontos</b>	<b>17 pontos</b>
Último ano que frequentou a escola	De 2011 a 2008	De 2007 a 1998	De 1997 a 1992	Antes de 1992
	<b>14 pontos</b>	<b>16 pontos</b>	<b>18 pontos</b>	<b>20 pontos</b>
Modalidade que cursou o ENSINO FUNDAMENTAL	EJA Escola Pública		EJA Escola Particular ou Supletivo	Ensino Regular
	<b>09 Pontos</b>		<b>07 pontos</b>	<b>05 pontos</b>

Nesta tabela, podemos observar que o perfil de aluno a quem se dirige o curso é prioritariamente o trabalhador-aluno que retoma seus estudos após um longo tempo afastado ou que, após retomá-los em uma EJA de nível fundamental, deseja dar continuidade a eles. Foi objeto de debates durante a elaboração do edital a opção por valorizar mais cursos de EJA da rede pública do que cursos particulares, uma vez que é sabido que a oferta de vagas públicas nesta modalidade ainda é largamente insuficiente. Em nossa análise, entendemos que tal ponto é central, por entender que é o fortalecimento da rede pública o caminho para a efetivação do direito à educação de pessoas jovens e adultas<sup>65</sup>.

Causa estranhamento o edital prever pontuação apenas até 44 anos de idade. Entretanto, ao verificar informações sobre alunos do curso, identificamos diversos com idade superior a esta, de forma que é possível verificar que não foi observado limite de idade máxima para a inscrição no curso.

No momento da entrega de documentos, cada servidor foi orientado a realizar uma conversa com o estudante sobre sua trajetória de vida e de escola, com a proposta de gerar um vínculo inicial com os potenciais futuros alunos da escola e ajudando-lhes a organizar as

<sup>65</sup> Esta divisão, entretanto, foi abandonada no Processo de Ingresso para o ano de 2013, no qual EJA em escola pública, particular ou em supletivo pontuaram de forma igual.

ideias para a escrita da carta de intenções, etapa seguinte do processo de ingresso. Nesta, o candidato deveria escrever uma carta, endereçada ao diretor-geral do câmpus, relatando sua motivação para ingressar no curso. Esta etapa não gerava pontuação para o aluno.

Esta forma de ingresso traz uma peculiaridade interessante, pois se pode inferir dela a concepção de que todo candidato é um aluno em potencial, não havendo conhecimento mínimo que ele deva apresentar em uma prova para se mostrar apto ao curso. Isto é particularmente interessante em um curso de nível médio, uma vez que, de acordo com a previsão constitucional de uma transição, o direito a esta etapa deverá estar plenamente assegurado apenas no ano de 2016<sup>66</sup>. Entendemos que, com esta ação, já se reconhece o ensino médio como direito, inclusive para trabalhadores-alunos de idade adulta. A própria escolha do nome “Processo de Ingresso”, em oposição ao corrente “Processo Seletivo” utilizado para todos os outros níveis e modalidade e presente inclusive no nome “Comissão Permanente de Seleção” (Coperse), nos dá indicativo desta concepção. Entretanto, percebe-se que esta compreensão não se aplica no ingresso de nenhum outro nível ou modalidade, sendo, ao menos no que tange ao ingresso, limitada ao Ensino Médio Integrado na modalidade EJA. Isto explicaria a intenção de se organizar este processo de forma separada dos demais.

Para que todo este processo pudesse ocorrer, é central destacarmos o próprio processo instituinte dos Institutos Federais, onde se previu uma estrutura multicampi com certo grau de autonomia para cada unidade. Foi este processo que assegurou que um câmpus dentro de um instituto pudesse definir suas regras de ingresso, construindo no Contexto da Prática a política pública.

## **4.2 O Contexto da Prática**

Como já apontamos anteriormente, a Abordagem do Ciclo das Políticas Públicas propõe questões-referência para análise da implementação de uma política pública em seu Contexto da Prática. Neste momento, trazemos cada uma delas e, a partir dos dados coletados e agrupados em categorias de análise, buscamos compreender o caso estudado.

### **4.2.1 Apresentação e Implementação da Política**

---

<sup>66</sup> Entendemos que, embora o direito ao Ensino Médio exista e seja válido já desde a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, é com a matrícula obrigatória que se dará a sua efetivação concreta, configurando o dever do Estado de ofertar plenamente esse nível da educação brasileira.

A primeira questão-referência é “**Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?**”. Envolve as formas como a política foi apresentada aos professores entrevistados, como foi sua aceitação e reação, se e de que forma tiveram acesso à legislação e aos documentos oficiais. Consecutivamente, envolve os processos que ocorreram para a implementação da política e uma descrição sobre como está o andamento dela.

Na categoria **Proposta curricular: estrutura, construção e reconstrução**, surgem alguns momentos nas falas dos professores que são antecedentes ao recorte temporal a que nos propomos, porém a referência ao que eles fazem é fundamental para a compreensão de nosso objeto de estudo.

Sobre o conceito de currículo, entendemos que o processo que envolve sua construção (e, evidentemente, sua reconstrução) passa pelo que autores como Raymond Williams e Michael Apple chamam de “tradição seletiva”, ou seja,

aquele que, nos termos de uma cultura efetivamente dominante, é sempre passado como “a tradição”, o passado significativo. Entretanto, a questão é sempre a seletividade; a maneira pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros significados e práticas são negados e excluídos. Mais crucialmente ainda: alguns desses significados são reinterpretados, diluídos, ou postos sob formas que sustentam ou pelo menos não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante. (WILLIAMS, 1976, p. 205 apud APPLE, 2006, p. 39-40)

Assim, a compreensão da natureza política do currículo converte-se em possibilidade para a construção de uma alternativa, pois permite questionar a manutenção da concepção tecnicista. Esta, por entender os conteúdos incluídos no currículo como dados, inquestionáveis e de domínio apenas das pessoas com formação específica em cada área, mantém vínculos muito estreitos com aquilo que já é hegemônico na sociedade.

Em consonância, o Documento-Base do Proeja – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio afirma que

A organização curricular não está dada a priori. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa. A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade. (BRASIL, 2007, p.48)

No caso estudado, a construção do currículo envolve também a definição da formação profissional que será ofertada. Quanto a isto, os sujeitos de nossa pesquisa dizem:

<b>Professora C</b>	Pelo pouco que conhecia do Proeja (alunos com idade mais avançada, que estão há bastante tempo fora do mercado de trabalho, que requerem um cuidado), achou que o curso na área de recursos humanos seria uma boa, já que é uma área que requer um nível de maturidade para atuar de forma mais consistente. A ideia foi acatada pelo grupo e partiu-se para a estruturação de um plano de curso, no qual ela participou da definição de disciplinas da área mais técnica, apoiada por outros professores da área técnica e também das propedêuticas. Mas sem muito conhecimento do que era Proeja, do que seria o aluno.
---------------------	---

<b>Professor A</b>	A constituição do currículo, tanto em sua experiência anterior quanto na atual, se deu da mesma forma. Os professores das diferentes áreas se sentaram, definiram o curso. A partir daí, definiu-se a carga horária mínima e começou a se organizar a divisão de horas para ensino médio (as propedêuticas), e de períodos pelas disciplinas. Começou a se fatiar o currículo.
--------------------	--

Podemos perceber que a proposta curricular vem com uma intenção de construção coletiva, pela existência de uma reunião entre os professores onde se decidiu qual seria o curso técnico integrado ao ensino médio a ser implementado, não sendo uma decisão vertical, imposta por parte da direção. Registrando também a influência da participação da comunidade, o Projeto Pedagógico do Curso afirma que

Considerando-se o resultado da audiência pública que elegeu o eixo tecnológico de Gestão e Negócios como um dos eixos para a estruturação de novos cursos no Campus Restinga e considerando-se demandas do mercado de trabalho, definiu-se a necessidade de propor o Curso Técnico em Recursos Humanos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA. (IFRS, 2010, p. 16)

Entretanto, esta intenção foi limitada por uma concepção de fragmentação do conhecimento, de forma que a cada professor coube apenas definir seu próprio conteúdo, sem haver uma formação ou um debate mais profundo, como podemos perceber na fala anterior da Professora C e na seguinte fala do Professor A:

<b>Professor A</b>	Não teve uma discussão inicial do que é Educação de Jovens e Adultos, do que é Educação Profissionalizante, de qual é a proposta do Proeja. Não houve reuniões para discutir concepções, não houve reunião para objetivar por que esta área foi escolhida, por que este curso. Vê que o currículo, o curso vai se constituindo em uma forma de desconhecimento dos professores.
--------------------	---

A própria existência de uma reunião para a construção (mesmo fragmentada) do currículo não é algo presente em todas as instituições, como podemos observar pelas falas de dois professores sobre suas experiências de trabalho anteriores, cada qual em um local diferente da Rede Federal de Educação Profissional:

<b>Professor D</b>	[Em sua experiência anterior de trabalho com Ensino Médio Integrado na modalidade EJA] O programa estava já montado, não participou da elaboração do projeto pedagógico. Participava das reuniões, mas não teve uma atuação na formação da estrutura. Colocava as disciplinas que seriam interessantes, mas não participou com força na formatação do curso. Afirma que, como sua parte é mais técnica, passava conteúdos técnicos que seriam interessantes, não se envolveu com as propedêuticas.
--------------------	--

<b>Professor A</b>	Efetivamente, foi ter contato mais íntimo com o Proeja em sua experiência de trabalho anterior, quando, logo antes do começo do ano letivo, foi entregue a cada professor um Projeto Pedagógico de Curso de outro campus para se verificar a carga horária, bibliografia, fazer alguns ajustes e enviar para um responsável que juntaria tudo. Avalia que foi uma proposta de construção muito mais fragmentada do que a que ocorreu no Câmpus Restinga, onde pelo menos ocorreu em uma reunião conjunta e cada professor definiu a carga horária de cada disciplina, mas, ainda assim, não houve debate de conteúdos, de concepção, de proposta, se seria estruturado em disciplinas tradicionais.
--------------------	---

Nestes dois casos, pode ser observada uma situação distinta da relatada no Câmpus Restinga. Neles, observa-se que foi apresentada aos professores uma proposta curricular previamente construída, cabendo a cada um, individualmente, fazer ajustes relativos a seu conteúdo específico. O caso apontado pelo Professor A traz um elemento importante para a análise, que é o tempo para a construção da proposta curricular. No seu relato, ele aponta que este foi exíguo em sua experiência anterior, a ser feito rapidamente para implementação imediata. A construção da proposta curricular Ensino Médio Integrado no Câmpus Restinga, entretanto, contou com um tempo mais extenso, uma vez que a proposta de se implementar o Proeja vem desde a discussão da implantação da escola, embora deva ressaltar-se o reduzido quadro de servidores com o qual se contava neste período. Entretanto, em 2010 já se discutia o plano de curso, o edital de ingresso foi publicado ao fim de 2011 e em 2012 houve o ingresso da primeira turma.

A categoria **Seleção e Formação de professores** compreende os dados coletados sobre como, dentro da política pública implementada, ocorrem estes processos. Dentro disso, um dado que surge fundamental para a compreensão é sobre a formação dos profissionais anterior a seu ingresso na instituição.

<b>Professor A</b>	Durante a licenciatura, o entrevistado não teve nenhum contato com estudos sobre Educação de Jovens e Adultos ou educação profissional. Vagamente, surgiam algumas discussões em sala de aula: sobre as décadas de 40 e 50, onde havia a proposta de formação no modelo fordista. Teve contato muito raso com a LDB em disciplina de organização da educação durante a licenciatura. Foi interessante por poder conhecer o histórico de construção do sistema de educação no Brasil, só no final teve contato com a LDB, mas mais o processo de sua constituição, não muito dos princípios.
--------------------	---



**Professor B**

Durante o curso de licenciatura, teve contato com a legislação que organiza a educação brasileira. Não teve contato com a legislação específica sobre educação profissional. Não se recorda de nada em específico que influencie sua atuação, mas tem certeza de que o contato com a legislação que teve serviu de base para sua formação.

Neste caso, temos os dois professores entrevistados que cursaram formação em licenciatura. Podemos identificar a ausência de algum momento da formação voltada para a atuação junto à Educação Profissional ou à Educação de Jovens e Adultos, com exceção de abordagens amplas e não-aprofundadas. O estudo sobre a legislação aparece em seu contexto histórico.

Dos professores de formação em área técnica, a Professora C relata que seu conhecimento vem de experiência de trabalho, onde “teve contato com a LDB em função de outros cursos em outra instituição, onde foi coordenadora de graduação tecnológica em Recursos Humanos, recebeu a comissão do MEC para autorização do curso, envolvia-se com esses trâmites, o que implicava conhecer a legislação”. Já o Professor D fez o curso de Especialização em Proeja, onde, em turmas posteriores, veio a trabalhar como docente. Ambos relatam uma formação maior na área de educação junto a Programas de Pós-Graduação.

**Professora C**

[Sobre mudanças na LDB] Veio a ter contato recente com a Legislação da Educação Profissional, em disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Foi onde teve um contato maior com a legislação do Proeja, da EJA, dos institutos federais, graduação tecnológica.

**Professor D**

Nas leituras que vem fazendo no doutorado [em Ciências da Educação]. Em Freire e Vygotsky, identifica elementos que ratificam a forma que pensa que deve ser a docência. Aluno não ser visto como conta bancária, mas alguém com quem se deva interagir. Identificar o tempo de cada um.

A forma como os professores têm acesso aos Textos da política traz indicações sobre a própria política pública. Parte do necessário para que a política pública efetive-se da forma como planejada por seus formuladores é que os agentes que a implementarão na escala local conheçam seus aspectos – sistematizados pelos textos da política. Se as instituições intencionalmente agem ou não para que isto ocorra é um indicativo da importância que elas creditam a cada aspecto. Entendemos que, no âmbito das políticas públicas em educação, esta intencionalidade é verificável pela requisição deste conhecimento como condição para o

ingresso no serviço público ou por uma ação formativa direta para o servidor – em resumo, pela seleção ou pela formação de professores.

A primeira – indireta, mas ainda intencional – forma de a instituição pública induzir o acesso ao texto da política é torná-la conteúdo de seus processos de seleção de profissionais, uma vez que este define o que a instituição quer como conhecimento inicial. Quando se fala em indução, deve-se ao fato de que, neste caso, não há uma ação direta da instituição, mas sim uma afirmação pública de que ela entende tal conhecimento como necessário. Partindo deste pressuposto, temos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) com autonomia para definir seus processos de seleção de pessoal.

<b>Professor A</b>	Conheceu a proposta do Proeja estudando a legislação para os concursos. Nem todos os concursos para os Institutos Federais tiveram a mesma estrutura, de 5 concursos que fez, 3 deles tinham legislação como conteúdo. Estudar para os concursos o ajudou a conhecer a instituição, as modalidades de ensino. Foi assim que começou a entender, mas ainda demorou para entender o que é modalidade integrado, modalidade concomitante, subsequente.
--------------------	---

Aqui, o Professor A relata sua experiência de ter acesso aos textos da política através do estudo para concursos de seleção de professores. Ele, entretanto, destaca que isto não foi uma constante em todos os concursos que fez – e, aqui, a autonomia prevista em lei dos Institutos Federais se apresenta como fator preponderante para análise, pois ela faz com que um traço da política torne-se difuso e variável de uma instituição para outra. A ação dos indivíduos no local assume, assim, caráter de disputa, sendo um exemplo de como as ações no Contexto da Prática agem como parte do Contexto de Influência no âmbito de cada instituição. O Professor A fala sobre isso, ao dizer que passou a atuar na defesa desta posição.

<b>Professor A</b>	Teve conhecimento de o ensino técnico ser um dos níveis da educação básica também quando do estudo para os concursos. Aí que teve um contato mais profundo com a LDB, com o Estatuto da Criança e do Adolescente e outros documentos que tratam da educação. Passou a defender que os concursos tenham no seu conteúdo a legislação e o funcionamento da instituição.
--------------------	---

Com efeito, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul não exige conhecimentos sobre legislação da educação ou sobre conhecimentos pedagógicos em seus concursos<sup>67</sup> para

<sup>67</sup> Como referência, pesquisamos os Editais referentes aos seus quatro últimos concursos públicos para o ingresso de docentes, a saber, Edital 05/2010 ([http://qselecao.ifrs.edu.br/download.aspx?cod\\_arquivo\\_download=1818](http://qselecao.ifrs.edu.br/download.aspx?cod_arquivo_download=1818)), 27/2010 ([http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201091810515429edita1\\_docentes\\_out-2010-3.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201091810515429edita1_docentes_out-2010-3.pdf)), 02/2012 ([http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201223081455952edita1\\_concurso\\_publico\\_docentes\\_ifrs.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201223081455952edita1_concurso_publico_docentes_ifrs.pdf)), e 11/2013 ([http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201223081455952edita1\\_concurso\\_publico\\_docentes\\_ifrs.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201223081455952edita1_concurso_publico_docentes_ifrs.pdf)). A partir do ano de 2012, entretanto, tornou-se uma exigência na instituição a conclusão de curso de licenciatura

ingresso de professores do corpo permanente<sup>68</sup>, sendo compostos de provas objetivas de língua portuguesa e conhecimentos específicos de cada área<sup>69</sup>. Podemos perceber como as duas falas seguintes se assemelham no que toca à forma como o Proeja lhes foi apresentado.

<b>Professor D</b>	Primeiro contato [com o Proeja] se deu mais na prática, na docência mesmo. Depois sim, participava das avaliações, de como estava o andamento da turma. Teve contato com os documentos oficiais, mas um contato macro, sem se aprofundar muito. Teve contato com legislação da educação profissional, mas de mesma forma, na formatação dos cursos, participando de reuniões, sem maiores aprofundamentos.
--------------------	--

<b>Professora C</b>	Primeiro contato foi no Câmpus Restinga onde, em uma reunião com o grupo de servidores, discutia-se quais cursos seriam implementados. Sem muita noção e despreziosamente, em sua própria avaliação, sugeriu que o curso [do Proeja] fosse em Recursos Humanos. Não tinha, até então, nenhum conhecimento (sobre a política do Proeja), o que ganhou de conhecimento foi no câmpus, buscando informações, trocando ideias com os colegas, em reuniões de preparação, de planejamento, de construção. Mas efetivamente, não tinha muita ideia.
---------------------	---

Apesar de suas semelhanças de conteúdo, destaca-se o fato de uma fala ser de um professor que estava na rede federal antes da institucionalização do Proeja e outra de uma professora que ingressou depois deste fato (em concurso organizado pelo IFRS): ambos relatam que foram ter conhecimento do Proeja quando se viram na posição de atuar junto a ele.

Da mesma maneira, falas distintas apontam que alguns textos da política foram acessados por iniciativa individual, sem que houvesse nenhuma ação da instituição para que isto ocorresse.

<b>Professor A</b>	Teve o primeiro contato [com Documentos-Base], quando assumiu função na direção de ensino. Essa procura se deu por iniciativa própria, procurando na internet e conversando com colegas que pesquisam o assunto, não pela instituição disponibilizando, seja os documento-base ou diretrizes.
--------------------	---

<b>Professora C</b>	Documentos não lhe foram apresentados, algumas coisas buscou por conta própria. Afirma que vai buscando pela necessidade que sente.
---------------------	---

---

para os candidatos de todas as formações que não a tivessem anteriormente, estando sob a responsabilidade do candidato fazê-lo no prazo de 30 meses após a posse no cargo.

<sup>68</sup> As seleções de professores temporários e substitutos são organizadas no âmbito dos câmpus,

<sup>69</sup> Além de uma segunda fase, composta de prova de desempenho didático e prova de títulos.

Embora o Documento-Base do Proeja preveja que as instituições que se propuserem à oferta de cursos de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA tenham de “contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo: a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas” (BRASIL, 2007, p. 60), vê-se que isto não ocorreu no caso ora em voga.

Especificamente no caso do Proeja, que é um programa de estímulo à implementação do Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional, com proposta pedagógica na direção, em nossa análise, da superação da dualidade estrutural sobre a qual historicamente se construiu a educação, um movimento intencional de efetivar a formação de trabalhadores em educação, com acesso aos textos da política evidencia-se como fundamental. Ao passo que para uma política pública de educação que esteja escorada em concepções e práticas hegemônicas seja necessária pouca formação específica, uma vez que é possível basear-se na mesma estrutura em que se foi formado e em conceitos amplamente difundidos na sociedade, uma proposta de mudança para algo que difira desta estrutura implica em fazer com que os sujeitos conheçam e adiram a tal proposta. Além disto, é necessário pensar e construir novas práticas que dialoguem com ela.

A **Prática de Ensino-Aprendizagem** é que se refere aos processos que são, efetivamente, a atividade-fim de uma política pública de educação incluindo, mas não restritas à dinâmica de sala de aula. É na relação dialógica com os alunos e alunas onde realmente se possibilita uma construção de uma alternativa, de ampliação dos espaços de contradição em busca de se desconstruir a dualidade. Por isto, assume papel central na análise do Contexto da Prática.

O primeiro aspecto que se destaca nas falas de professores entrevistados é a afirmação de terem uma prática que entenda a necessidade de buscar a mediação dos saberes prévios dos alunos, construídos em sua experiência de vida, para a produção de seu conhecimento.

**Professor B**

Com certeza, o contato com esta turma do Proeja influenciou na sua atuação. Todo o início, toda a turma que se trabalha de Educação de Jovens e Adultos é desafiadora. Toda turma tem um perfil e, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, você vê várias turmas com vários perfis diferenciados. Esse perfil diferenciado desses alunos, dessas turmas, procura utilizar em sala de aula. Desde que começou a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos busca conhecer um pouco dos alunos, da história deles para, a partir daí, traçar um plano específico para cada turma.

Professor D

O público já vem com experiência de vida. Com determinadas soluções tradicionais de aula, pode-se fazer comparações com a profissão deles, começa-se a usar estas soluções. Jovens e adultos tem o cognitivo, o raciocínio mais evoluído, mais desenvolvido do que uma criança que está entrando no integrado, cujo espectro de referências é muito menor do que o dos alunos do Proeja. Estes são carpinteiros, pedreiros e, às vezes ele faz “aqueles” cálculos [se referindo à dificuldade dos mesmos]. Afirma que aproveita a experiência de vida do aluno e a encaixa no conteúdo [da disciplina], o que facilita o raciocínio desse aluno.

Consideramos isto de fundamental importância por, de início, romper com uma prática ainda cotidiana na educação de jovens e adultos e estando de acordo com o que afirma Ciavatta quando ela diz que

A questão da experiência pressupõe a abordagem dialética que implica, por um lado, abandonar a visão dominante, claramente preconceituosa, que desqualifica, a priori, os saberes acumulados pela classe trabalhadora e suas experiências precedentes. Por outro lado, exige que não nos enredemos em uma visão romântica, que confere a todas as experiências um caráter semelhante ao saber historicamente acumulado nas ciências e nas artes. (2011, p. 44)

Os saberes construídos pelos estudantes, como afirma o Professor D, assumem centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, ressaltam a possibilidade de construção do conhecimento mediado pela experiência de trabalho da que falam Fischer e Franzoi:

O educando, em seu ciclo de vida e em função do tempo e do lugar em que se encontra, chega com suas vivências, cheio de interrogações, que são para ele significativas, mas também com «pré» respostas da «vida-vivida». Traz saberes que necessitam ser sistematizados e problematizados, em face de uma totalidade mais ampla na qual sua vivência singular está inserida. Mas, ao mesmo tempo, na singularidade, vivencia dimensões da totalidade da experiência humana em determinado tempo e espaço. Porque singular e vivida por mentes e corpos, essa experiência problematiza os saberes institucionalizados, que generalizam e afastam-se da experiência cotidiana. Nesse sentido, espera-se do educador um domínio relativo do conhecimento sistematizado, e, ao mesmo tempo, uma capacidade ética, política e pedagógica para escutar, incorporar e dialogar sobre questões, vivências e conhecimentos já presentes naqueles em condição de educandos. (2009, p. 44)

É claro que apenas o conhecimento ou observância dos textos por si só não é suficiente para a prática de ensino-aprendizagem. Os relatos de professores entrevistados evidenciam isso, ao apontar a necessidade que tiveram de reconstruir a própria prática pedagógica a partir do confronto daquilo que eles entendem dos textos da política e/ou da teoria pedagógica com o fazer docente em sala de aula junto a turma do Ensino Médio Integrado na modalidade EJA investigado.

<b>Professor A</b>	Quando propôs os conteúdos da disciplina, não pensou na integração com a formação profissional. A partir disso, percebeu que, apesar de ver os alunos envolvidos e participantes, não conseguia atingi-los como gostaria. Conversando com eles, percebeu que faltava algo que lhes fizesse sentido. Conversando com a professora de Recursos Humanos, pensaram um projeto de integração. Em um trabalho de visita à empresa, estudaram a localização da empresa no mapa, orientação, caminho da casa até a empresa. Esta turma lhe influenciou muito nesta questão de buscar integração com o curso, com a formação profissional, com as demais disciplinas, mas nunca de maneira subordinada, e sim buscando o diálogo.
--------------------	--

<b>Professor B</b>	No início, dava um foco para a matemática, mas depois reverteu para outras atividades de acordo com o perfil da turma. A partir do momento em que foi conhecendo a turma, os objetivos de cada um, o que cada um queria estudar, conseguiu trazer coisas para a sala de aula que eram bastante motivadores para os alunos.
--------------------	--

Outros professores, entretanto, avaliam que atuar junto à turma do Câmpus Restinga não trouxe nenhuma mudança a suas práticas, embora cada qual por um motivo diferente. A Professora C conclui que a prática com a qual sempre trabalhou enquanto docente já era adequada ao público de EJA. O Professor D, entretanto, se aproxima daqueles que viram uma mudança ao trabalhar com o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, ao colocar que não houve nenhuma grande mudança ao trabalhar com esta turma pelo fato de já haver trabalhado com outras turmas desta modalidade anteriormente – de onde podemos inferir que ele passou por este processo em outro momento e considera que segue com a prática construída então.

<b>Professor D</b>	Como já teve outras turmas [de Proeja] antes, a experiência com a turma atual não influenciou muito em uma mudança de sua prática. A cada turma, cresce como professor, mas com esta não houve nada impactante, nada que lhe fizesse mudar sua linha de pensamento.
--------------------	---

<b>Professora C</b>	Considera que talvez tenha flexibilizado os processos de avaliação, feito formas diferentes de avaliar. Reflete, entretanto, que sempre considerou a questão da autoavaliação e utilizou-a mesmo quando deu aulas em curso de bacharelado. Hoje continua utilizando o processo de autoavaliação. Entende que seguiu em um caminho que já vinha e que, talvez, não enxergue que tenha que mudar alguma coisa. Acha que não mudou muito e que está em um caminho que está indo bem.
---------------------	---

A fala do Professor A sobre este processo de reconstrução do seu próprio fazer pedagógico nos traz um elemento de análise, que é a proposta de uma prática integrada à formação profissional, buscando a construção de sentidos para os alunos do curso. Com isto, propõe-se algo para além de um curso técnico simultâneo ao Ensino Médio – definição simplista muitas vezes dita e tantas outras praticada. Dois professores com experiência prévia

em turmas de ensino médio destacam a diferença de uma proposta de interdisciplinaridade e de integração entre formação geral e formação profissional. A professora C, complementarmente, aponta a necessidade da integração entre teoria e prática dentro da própria formação profissional.

<b>Professor B</b>	Com certeza há uma diferença entre o trabalho atual e a experiência prévia em educação profissional. Aqui viu integração entre as disciplinas. Os professores, em reuniões, definiram alguns parâmetros para o Projeto Integrador. As disciplinas conversaram no desenvolvimento do trabalho, o que foi bastante interessante. Em sua experiência anterior, havia desenvolvimento de projetos em sala de aula, mas eram mais individualizados dentro de cada disciplina, não eram integrados. Poderia haver integração entre uma ou outra disciplina, mas era em virtude de afinidade com algum outro professor, afinidade com área, não especificamente por um projeto que integrasse as disciplinas.
--------------------	--

<b>Professor A</b>	O público em si [da EJA e da EJA integrada à Educação Profissional] é muito semelhante, mas a proposta é bem diferente. Havia integração em sua experiência de trabalho anterior em EJA, mas era no sentido de buscar um tema comum e discutir. Diferente de agora, que é focado em um diálogo com a formação profissional. Atualmente, em sua disciplina, busca este diálogo, seja com a específica em Recursos Humanos, ou com a grande área, de Gestão, sem estabelecer uma relação de subordinação a essa. Atualmente, está construindo todo o entendimento da história do capitalismo e do mercado, tentando dar outro olhar diferente do que o eixo de Gestão compreende sobre isso. A partir daí, os alunos quando forem exercer as profissões terão os conhecimentos técnicos, mas tem que compreender que existe toda uma lógica de construção do sistema que temos hoje. Acredita que esse diálogo, essa aproximação, ajudará a fazer mais sentido através do estabelecimento dessas conexões.
--------------------	--

<b>Professora C</b>	Trabalhando com o curso de Administração, tem que levar a empresa pra dentro da sala de aula, não dá para trabalhar somente no campo teórico. Apesar de a teoria ser extremamente importante, tem que trazer a prática. A teoria sozinha não faz muito sentido, mas a prática sozinha também não, então são coisas que tem que trabalhar sempre junto. Dentro da administração, isso é fundamental.
---------------------	---

No exemplo trazido pelo Professor A, vemos um movimento de integração que, no sentido trazido por Ciavatta, tenha, “como eixo estruturante, o resgate da historicidade dos conhecimentos, bem como das formas como são apropriados no espaço-tempo escolar, explicitando seu caráter de expressão do trabalho humano” (2011, p. 46). Definindo este conceito e propondo como trabalhar com ele, a autora diz que

O currículo da educação de jovens e adultos, seja no ensino médio regular, seja sob a modalidade EJA, supõe uma formação integrada a partir da questão do trabalho de seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais. Estes devem levar o trabalhador a compreender a questão política das contradições entre a reprodução e a acumulação do capital e a sua experiência de trabalho, de luta e crescimento ou de sofrimento e privação. (CIAVATTA, 2011, p. 41)

Este movimento assume papel central em um curso que traz consigo uma perspectiva de contradição, ao propor ser a integração entre uma formação humana integral (expressa pelos textos da política do Proeja) com uma área do conhecimento ligada ao campo da Administração que tem, no mínimo, uma concepção em disputa sobre o ser humano, pois, como diz Paro:

Assim sendo, para efeito do sentido amplo que estou dando à noção de administração, a expressão “recursos humanos” – que, embora na linguagem do senso comum e da chamada Teoria Geral da Administração, seja, no mais das vezes, empregada, explícita ou implicitamente, para se referir às próprias pessoas como recursos utilizados para atingir objetivos de outros – essa expressão “recursos humanos” precisa ser entendida no sentido específico de recurso do homem e não do homem como recurso. Quando se utiliza o próprio homem como recurso, não se está no âmbito na administração em geral, mas no da administração como é realizada numa estrutura social determinada, na qual o ser humano acaba sendo tratado não como homem, mas como simples parte indiferenciada da natureza. (2005, p. 25)

O autor aponta a diferença entre o conceito de Recursos Humanos dentro da Administração em geral e da sua forma dominante na sociedade capitalista. Esta última, ao entender o humano como recurso, entra em choque com a noção de formação integral – o que não a inviabiliza, desde que seja explicitada. Lidar com esta contradição, entendida como a unidade dos contrários, onde algo pode ser uma coisa e outra a ela oposta a um só tempo, sendo permanente objeto de tensionamentos e mediações – neste caso específico torna-se fundamental, pois permite o questionamento da naturalização dos conceitos.

Sobre a **Especificidade do Público de EJA**, temos falas que traçam esta turma dentro de um perfil comum à Educação de Jovens e Adultos. Sobre isso, temos professores dizendo que

<b>Professora C</b>	De início, descobriu que a característica do Proeja era ter um perfil de aluno diferente: idade mais avançada, afastados há muito tempo da escola ou vinham de EJA, um ensino diferente do ensino normal, não seriam alunos regulares.
<b>Professor A</b>	Não é fácil para uma pessoa de com 50 anos, há 20 ou 30 anos afastada da escola, que trabalha, que se desloca de ônibus, que têm família e muitas vezes são suporte dessa família. E eles vêm pra cá de noite e ficam e buscam e estão envolvidos e querem. Têm várias dificuldades de aprendizagem, por terem feito o fundamental há muito tempo, por terem cursado um supletivo com uma proposta aligeirada.

Este perfil nos indica se tratarem de alunos com trajetórias escolares irregulares, com vivência da experiência de trabalho como mediadora central de suas vidas. Sobre este perfil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA apontam que



[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade. (BRASIL, 2000, p.9)

Este perfil de aluno condiz com o que o processo de ingresso tinha por objetivo dar preferência em sua forma de classificação, embora haja a presença de alunos mais jovens, trazendo a marca da heterogeneidade a qual se referem as Diretrizes. Então, acreditamos ser válido o resgate do conceito de trabalhador-aluno para definir os alunos da turma analisada do Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA do Câmpus Restinga:

A experiência do trabalho, independente do ciclo de vida em que o ser humano se encontra, problematiza sobremaneira o entendimento de «aluno». Interroga, por consequência, a relação entre prática e teoria, entre trabalho/outras experiências da vida e a instituição escola. É tal a relevância disso que o mais adequado seria falarmos de trabalhador-aluno e não de aluno-trabalhador, como o fazem alguns estudiosos, em função do peso substantivo do trabalho na constituição desses sujeitos. (FISCHER e FRANZOI, 2009, p. 43)

A última categoria que traz respostas sobre a implementação da política refere-se às **Características da Turma**. Esta traz indicações sobre a leitura que os professores entrevistados fazem sobre o coletivo dos alunos. De início, percebe-se uma referência positiva aos alunos, por parte dos dois professores que trouxeram este tema a tona: a Professora C afirma que “Os alunos tem identificação boa com o curso, gostam, são interessados.”, enquanto o Professor D ressalta que “Foi preciso se adaptar pra turma. A turma é muito boa, tranquila, alunos muito maduros”. Quando comparados às experiências anteriores de cada um, temos que:

<b>Professor D</b>	A experiência [com esta turma] foi similar às demais experiências que teve com Proeja, com a vantagem de ser uma turma bem unida. Mas isto é algo que vê também em turmas do integrado, do superior.
--------------------	--

<b>Professora C</b>	O que percebe de diferente é basicamente o perfil do aluno. Pode comparar esta turma atual com as que teve antes, pois não havia trabalhado com o Proeja em outra oportunidade. Os alunos que estão ainda hoje, algo em torno de 28 de 40 (que ingressaram originalmente) querem muito aprender, eles “te sugam” no bom sentido, querem aproveitar ao máximo todo o conhecimento que tu tem. Na outra instituição onde trabalhou também havia um processo de entrada diferente, que levava a um perfil diferenciado. Os alunos também eram interessados, mas o grau de interesse, de querer, de motivação dessa turma (do Proeja) é muito grande, muitas vezes não encontrava esse nível em turmas de nível superior.
---------------------	---

Enquanto o Professor D vem já com experiência junto a turmas de Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA, a Professora C teve com esta turma sua primeira experiência. Aprofundando mais a questão, a Professora C traz, em comparação com os alunos da instituição particular de ensino superior onde havia trabalhado anteriormente, que há mais elementos específicos de sua experiência com a turma de EJA além da já citada motivação:

**Professora C**

O diferencial é esse engajamento, essa vontade, essa sede deles de saírem de uma condição precária de educação para outra condição, diferente. Parece que estão descobrindo muitas coisas, um mundo que eles não sabiam que existia.

**Professora C**

Os alunos [do Proeja] são afetivos, muito carinhosos. Apesar de serem adultos, eles são próximos. Quando se dá aula no nível superior, acaba conhecendo pouco o seu aluno, às vezes tem contato em uma ou duas disciplinas e não se consegue desenvolver uma proximidade muito grande.

Em seguida, temos falas que nos trazem indícios de como os alunos estão lidando com cada disciplina especificamente.

**Professor D**

Afirma que pode ver que os alunos estão perdendo o medo [do computador], estão aprendendo, estão se incluindo digitalmente. Afirma que é uma questão de tempo, que é que nem uma criança quando está aprendendo, pegando o básico e que está tranquilo.

**Professora C**

Teve relatos de colegas sobre como os alunos gostam do curso, querem aprender [referindo-se à formação profissional específica]. Foi praticamente a única professora a dar as disciplinas técnicas até o momento. Relato de aluno que trancou as demais disciplinas, menos a dela porque é uma disciplina técnica.

Na primeira fala se destaca a comparação dos alunos adultos a crianças, neste caso pode-se afirmar que, embora deva ser feito com cuidado por questões de subjetividade, não deixa de ser uma referência positiva aos alunos, dado que, em geral, os mais jovens têm maior facilidade com as novas tecnologias. Na fala da Professora C, temos, a partir do relato de alunos da turma, evidências da importância da presença da formação profissional desde o início do curso, o que nem sempre ocorre em cursos de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: existem registros de cursos onde o aluno faz toda a formação referente ao Ensino Médio e, após, opta por integrar-se em curso técnico subsequente.

Por fim, surge uma fala que estabelece uma comparação com a turma que ingressou no primeiro período de 2013, já com um perfil médio diferente da turma de 2012, destacando algumas especificidades desta:

<b>Professora C</b>	Fazer uma comparação que já mudou muito o perfil da primeira turma para a segunda turma, vê a segunda turma com um nível de qualificação básica, de conhecimentos básicos bem melhor do que a primeira. A primeira turma já está sendo bom e eles têm muitas dificuldades básicas, acredita que com a segunda vai ser melhor ainda, porque algumas coisas muito básicas já estão atendidas, acha que o resultado vai ser ainda melhor. Mudou também o perfil de idade, a primeira turma é um pouco mais velha. Isso vai influenciar no perfil e no andamento.
---------------------	---

Devido a uma série de incidentes ocorridos ao longo do período em que ocorreu o processo de ingresso da turma de 2013<sup>70</sup>, este se estendeu sobremaneira, ocasionando uma turma de perfil bastante diverso da de 2012. Assim, a professora destaca que a turma de 2012 é composta por um número maior de adultos e com o que ela aponta como “dificuldades básicas”, fruto em grande parte de trajetórias escolares descontínuas e de retomada recente dos estudos. O fato de serem adultos, em sua maioria moradores do bairro, faz com que tenham passado por muito do processo de constituição deste, com todos os processos de precariedade e conquista por meio de reivindicação.

#### 4.2.2 Mudanças e variações na interpretação dos Textos

A seguir, a questão-referência a ser estudada é **Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?** Com ela, pretende-se compreender qual a relação que os agentes da política pública têm com os Textos da política e qual a sua interpretação deles.

Ao analisarmos a categoria **Relação texto – Contexto da Prática**, observando as relações que os sujeitos entrevistados fazem entre os Textos da política e o seu fazer docente, podemos identificar que, na maioria das falas, os Documentos-Bases e a Legislação não são considerados como especialmente marcantes ou mesmo de grande influência.

<sup>70</sup> Final de 2012 e início de 2013. Alguns destes incidentes foram relatados na seção que tratou do histórico do Câmpus Restinga.

<b>Professor B</b>	Contato muito breve com documentos oficiais sobre EJA, durante Jornadas Pedagógicas em uma de suas experiências em escola particular. Nestes momentos, eram apresentados alguns artigos destes documentos, mas não se recorda qual documento especificamente. Que se recorde, nenhum dos documentos lhe marcou ou influenciou em sua prática docente.
--------------------	---

<b>Professor D</b>	Não entende que os documentos influenciaram sua prática. Entende que a EJA é igual a um integrado, um pouco como o superior, não consegue perceber toda essa diferença. Entende que, se cada professor conseguir fazer uma leitura deles [dos alunos], consegue trabalhar bem, isso é do professor. No documento-base não identificou nada que pudesse fazer alguma diferença no seu atuar docente. Sobre a legislação, pensa que não influi na prática. Influi de uma forma sistemática na organização, mas nada que resulte em uma mudança de postura do docente.
--------------------	---

<b>Professora C</b>	Acha que não teve nada [no Documento-Base do Proeja] que influenciou em sua prática docente. Tem uma prática de sala de aula que, apesar de o perfil de aluno ser diferente, não é muito diferente do que já vinha fazendo na graduação: trazer pra dentro da sala de aula vivência, exercícios, dinâmicas de grupo. Parecida com o que sempre fez, sempre acredita. O nível de exigência, de aprofundamento de algumas coisas tem que ser diferente, obviamente, mas acha que não mudou muito a prática.
---------------------	---

É especialmente digno de nota o fato de, para dois deles, não ser necessária nenhuma formação ou prática docente diferenciada para atuar com a modalidade EJA, mesmo após o contato com os documentos oficiais. Para o Professor A, em contraposição, o Documento-Base assume papel de importância para a construção e reconstrução de sua prática, embora não pense o mesmo sobre as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases.

<b>Professor A</b>	Avalia que saber da educação técnica como parte da educação básica não foi determinante na sua prática docente. Estimulou-lhe a repensar a olhar, mas não a vê como fato mais significativo, diferente do que pensa sobre os documentos-base do Proeja ou a concepção do integrado. No momento em que se debruça sobre os documentos-base do Proeja, do Integrado, começa-se a se repensar as práticas de ensino. Tem-se um acúmulo de discussão, esse acúmulo influi na prática de sala de aula, começa-se a exercitar e planejar a aula levando em consideração o que a proposta da legislação e dos documentos-base estabelecem. Afirma que se apropriar da legislação teve uma influência positiva.
--------------------	---

Para ele, entretanto, estas mudanças não são irrelevantes quando se trata a concepção de escola que se propõe. Assim, os outros professores, quando perguntados especificamente sobre este aspecto da legislação, a apontam como importante de alguma forma. A Professora C afirma que não tem clareza sobre o assunto, supondo que talvez afete na forma de organização do currículo deixar de ser por disciplina.

<b>Professor A</b>	Mas entende que a educação técnica ser um dos níveis da educação básica influi no entendimento do curso, do aluno, da proposta da instituição. Começa-se a se compreender que, antes de qualquer coisa, a instituição é uma escola onde a modalidade do ensino técnico é ofertada. É uma escola de ensino médio, mais ainda, de educação básica. A carreira é de professor da educação Básica, Técnica e Tecnológica, em algum momento pode vir a dar aula de ensino fundamental. Entendimento de que a educação técnica faz parte da educação básica, não é uma modalidade a parte ou algo descolado.
--------------------	--

<b>Professor B</b>	Entende que faz bastante diferença [a Educação Técnica de nível médio estar dentro da Educação Básica], desde que essas disciplinas da parte técnica e da parte propedêutica se integrem. Essa integração tem que acontecer, as disciplinas tem que conversar e convergir para um determinado foco dentro do trabalho. Elas não podem trabalhar em separado, as disciplinas do Básico têm que permear áreas que as disciplinas do técnico trabalham.
--------------------	--

<b>Professor D</b>	Conhecia a alteração que inseriu a Educação Profissional de nível médio na Educação Básica, entendendo-a como a retomada da possibilidade do integrado. Tem a percepção da diferença entre o subsequente e o integrado pela presença das propedêuticas neste último. Necessidade do cuidado (tanto na modalidade regular quanto no Proeja) de entender que o aluno ainda não tem os conhecimentos do médio e de trabalhar no nível deles.
--------------------	---

Assim, podemos afirmar que estes professores valorizam a proposta de integração da Educação Profissional com a Educação Básica e compreendem, em diferentes níveis, as especificidades desta forma, observando como necessária uma prática específica para ela, que não se dá apenas pelo conhecimento da legislação:

<b>Professor A</b>	Sobre a experiência com a turma, avalia que ela trouxe o desafio de ser o início do Proeja na escola. Ao longo do trabalho com essa turma, começou a buscar a conexão entre o que trabalhava em sua disciplina com a formação deles. Tinha, pela concepção da legislação, propostas de integração, mas é diferente buscar a leitura de um texto, de uma proposta, de uma lei, da prática docente em sala de aula.
--------------------	---

Quanto ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC), temos a seguinte fala:

<b>Professor A</b>	Ao se comparar a realidade de sala de aula ao Plano de Curso, vê-se que o Plano de Curso existe mais por uma questão de ordem administrativa, pro forma. Em sala de aula, toda a dinâmica se estabelece a partir da realidade, o plano de curso não dá conta.
--------------------	---

No caso analisado, os PPCs são documentos curriculares construídos em nível local e que, dada a autonomia relativa que o câmpus possui, institui regras próprias para cada curso, podendo em nossa análise ser considerado um Texto da política construído em interlocução direta com o Contexto da Prática. O professor analisa que este documento, apesar da

construção próxima, não dá conta das dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem. Em um momento anterior, ele faz uma crítica à forma de construção deste Texto, o que nos faz levantar a hipótese de que, talvez, tenha sido a intenção de se ter de um documento meramente administrativo que fez com que ele tenha sido construído da forma que foi.

Quanto à categoria **Especificidade do público de EJA**, temos uma variação sutil de interpretação do Texto da política, mas significativa. Temos a seguinte afirmação:

<b>Professor D</b>	Entende que não dá para tratar da mesma forma uma turma de integrado e uma de Proeja, subsequente ou superior, pois nestas há uma relação de adultos com adultos. Mas acredita que, pedagogicamente, não há grandes diferenças, é uma questão de sensibilidade. São diferenciais que você vai pegando para cada público. A partir do momento de que você tem essa leitura [do tipo de público], é só trabalhar. Não foi nenhuma grande mudança de postura [entre uma turma de Ensino Médio Integrado regular e na modalidade EJA], é a preparação: de como está o público e trabalhar.
--------------------	--

Apesar de colocar como especificidade da modalidade EJA, nesta fala específica, apenas o fato de serem adultos (assim como os alunos da forma subsequente ou do nível superior), o professor demonstra, logo em seguida, ter conhecimento sobre qual é o perfil do aluno da modalidade EJA.

<b>Professor D</b>	Já teve turmas que não tinham o nome Proeja, mas que tinham média de idade tão ou mais alta, com um público de muito tempo sem escolaridade, mas que já tinham o nível médio, muito semelhante ao público do Proeja.
--------------------	--

Embora o professor compreenda as características específicas dos alunos da EJA, ele considera que a diferença na forma de trabalho deriva apenas de uma questão de bom-senso, que independe da modalidade, não sendo necessária uma maior variação no que tange à pedagogia. Além disso, a EJA tem a especificidade de tratar com alunos que, diferentemente do superior, são considerados “fora do tempo regular”, trazendo consigo todos os fardos que essa marca implica. Cabe ressaltar que é importante a disposição de ter essa sensibilidade com este perfil de aluno seja onde ele estiver, porém a política pública deve ter orientação pedagógica clara, não podendo ser objeto apenas da sensibilidade individual.

#### 4.2.3 Indícios de resistência

Quanto à próxima pergunta referência, “**Há evidências de resistência individual ou coletiva?**”, tivemos de buscar alguns dados para além das falas dos professores, uma vez que

não nos foi possível identificar nenhuma resistência específica à modalidade EJA dentro da escola, o que nos traz a uma reflexão sobre este tema.

A resistência à implementação de uma política pública em educação pode se dar de várias maneiras, algumas mais explícitas, outras mais veladas. A resistência, por definição, é um processo de oposição a algo, com muitos níveis de gradação entre esta e a adesão. Quando aplicada a uma política pode se dar com o objetivo de conservar uma determinada situação ou de alterá-la em um ou outro determinado sentido. Na Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, a resistência configura-se como parte da política, não como a sua negação, pois cabe entender que a política deveria conhecer a possibilidade de resistência e propor estratégias. Cabe destacar que a resistência pode se dar de diversas formas, inclusive sob uma aparência de adesão à política, porém buscando alterá-la em seus princípios e fundamentos.

No caso das políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos, estas têm sido consideradas como supérfluas, desnecessárias ou mesmo indesejadas por segmentos da sociedade em muitos momentos da história. Como nos lembra Ciavatta,

Ao pensarmos na EJA, não podemos fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua história que, tal como se configurou até hoje, é permeada por uma perspectiva negativa. Tal perspectiva desqualifica, a priori, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida. (2011, p. 43)

Quando foi emitido o decreto que instituiu o Proeja, definindo que as instituições federais de educação profissional deveriam oferecer, obrigatoriamente, um percentual mínimo de suas vagas para cursos da modalidade EJA, houve resistência, movida em parte por um argumento de que a presença deste perfil de alunos poderia comprometer uma suposta qualidade das instituições federais de educação profissional, que se acreditava ser garantida por rigorosos processos seletivos. Entendemos que isto é uma reação ao fato de que se trata de alunos com o potencial de desacomodar uma situação estabilizada, exigindo novas respostas por parte das instituições, devido a suas especificidades. Em seu estudo sobre a implantação do Proeja no Instituto Federal do Rio de Janeiro, Gouveia afirma que

Percebemos a existência de grandes dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no PROEJA, que vão desde as condições físicas mais precárias e dificuldades com o interesse dos alunos por parte dos docentes até o reconhecimento de que é uma modalidade desvalorizada pela instituição, não prioritária, o que nos leva a concluir que existe um tratamento distinto que é destinado aos sujeitos discentes do PROEJA no IFRJ. (2011, p.130)

Em nossa pesquisa, entretanto, não foi possível aferir algum dado que indicasse esse tipo de resistência, como dissemos acima. Pelo contrário, as posições dos docentes

entrevistados giram em torno da apreciação por parte deles de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos e de reconhecimento do potencial destes alunos.

<b>Professor B</b>	Particularmente, gosta muito de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Sempre fala para os alunos que eles têm uma vantagem em relação aos alunos do Ensino Médio regular, que é a experiência de vida. A aula é um aprendizado, a gente troca experiências, é bastante gratificante.
--------------------	--

<b>Professor A</b>	Afirma que aprendeu e aprende muito com os alunos do Proeja. Eles vêm de uma trajetória de fracasso escolar, ou de negação de direitos: tiveram negado direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, a serviços públicos essenciais. Estes alunos vêm buscando romper esse ciclo de negação. Isso é perceptível no querer deles.
--------------------	---

<b>Professora C</b>	Gosta muito de dar aula no Proeja, hoje é lugar onde mais gosta de dar aula dentro do câmpus. Vai trabalhar praticamente os três anos com a turma, já está há um ano e meio. Já conhece cada um pelo nome, conhece um pouco da história de cada um. Eles são afetivos, queridos, próximos: isso motiva, dá energia a mais na hora de preparar uma atividade, se envolver.
---------------------	---

Um possível indício de negação ao Ensino Médio Integrado na modalidade EJA dentro da escola seria o favorecimento de professores do corpo permanente por trabalhar com outros níveis e modalidades, com um número alto de professores temporários ou substitutos sendo deslocados para a turma de EJA. Entretanto, podemos verificar que, de um total de 9 professores que trabalharam com a turma ao longo do 1º semestre de 2012, 5 eram do corpo permanente e 4 substitutos. Destes quatro substitutos, porém, três eram os únicos professores de sua disciplina disponíveis na escola para lecionar em todos os níveis e modalidades.

Embora não seja possível afirmar categoricamente que não haja rejeição à modalidade EJA no Câmpus Restinga, pois seria necessária uma pesquisa envolvendo todo o corpo de servidores da instituição, já é dado suficiente para nossa análise o fato de que, caso ela exista, não foi possível de ser detectada. Sobre isto, concluímos que existem alguns fatores determinantes.

O primeiro é o fato de o Câmpus Restinga ter surgido em um contexto onde o Proeja já existia e já tinha alcançado certo grau de consolidação, ao contrário do que ocorreu em outras instituições federais de educação profissional mais antigas. De fato, é possível dizer que em muitas destas o Proeja foi implantado – no sentido de vir como um elemento externo sendo inserido à realidade de cada local – e posteriormente reinventado no Contexto da Prática pelos profissionais que lá atuavam. Em câmpus novos, como o Câmpus Restinga, já se



sabe desde o início que haveria de ser reservado um percentual de vagas para a oferta de uma turma de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA e já se parte em muito da experiência e dos saberes produzidos nos demais locais cujos coletivos de servidores enfrentaram o desafio quase que pioneiro de efetivar turmas desta modalidade. Desta forma, o Proeja esteve presente em todas as etapas do planejamento da escola, antes mesmo da maioria dos servidores chegarem. Com isso, podemos dizer que ele foi implementado no Câmpus Restinga, já sendo naturalizado como parte integrante deste, não como elemento estranho. Embora o dado, isoladamente, não seja analisado por Gouveia no estudo citado acima, é impossível deixar de notar que o câmpus do IFRJ que apresenta o menor índice de professores<sup>71</sup> afirmando haver “desvalorização dessa modalidade de ensino pela direção da escola” é justamente o câmpus da Expansão Fase II, ou seja, que surge em panorama similar à Restinga (2011, p. 129).

Isso leva ao próximo fator, que foi o fato de a direção do câmpus ter assumido desde o início da implantação a defesa do Proeja para além do fato de haver a obrigação legal da oferta. Consideramos este dado essencial por se complementar ao primeiro fator que levantamos: uma direção que se oponha à proposta pode tomar ações para minimizar ou mesmo anular o processo de naturalização da presença de uma política de EJA para a escola. Para além disso, naquilo que consideramos sua ação mais importante, a direção apresentou disposição ao diálogo exigido pela comunidade, fazendo movimentos ativos para trazê-la para dentro do processo de construção e, posteriormente, do próprio câmpus. Como nos aponta Bastos:

Os conselhos de escola e comunidade trouxeram para o cotidiano escolar vozes diferentes e discordantes – assustam a direção, o corpo docente e os técnicos das secretarias de educação – mas importantes no conjunto das relações democráticas, porque fazem refletir, e provam que a realidade não é homogênea e está sempre em movimento. (2002, p. 27)

O fator seguinte, e central em nossa opinião, é relativo ao processo histórico de criação do bairro e do Câmpus Restinga, o qual abordamos anteriormente. Quando se está situado em um bairro que se define com a característica de ter de se organizar para conquistar desde direitos mais elementares até a própria instituição de ensino que ora estudamos, que exige uma direção propícia ao diálogo com a comunidade para a implantação do Câmpus Restinga, quando se tem reuniões com servidores que ingressam junto à Comissão Pró-Escola Técnica da Restinga, quando os trabalhadores-alunos são em grande parte moradores desta comunidade e carregam consigo esta história, pois foram e são parte dela, temos uma

---

<sup>71</sup> 3 de um total de 12 entrevistados, enquanto os outros apresentaram índices de 5 de 15 e 5 de 7 entrevistados. (GOUVEIA, 2011, p. 129)

conjuntura onde há uma exigência constante para com a instituição e seus trabalhadores em educação por uma política comprometida com a classe trabalhadora.

Entretanto, é impossível não darmos destaque à fala do Professor A, na categoria **Seleção e Formação de Professores**, quando este identifica resistência de seus colegas a um debate mais aprofundado sobre Educação.

<b>Professor A</b>	<p>Acredita que, enquanto instituição de ensino, é importante que se discuta Educação. Faz uma leitura de que há uma resistência muito grande a isso, pois há um entendimento de que educação não precisa ser discutida, aprende-se na prática. Afirma que apenas uma aula de prática de ensino não te transforma em professor. Para ele, a prática em a sala de aula é fundamental, ensina muita coisa, transforma, mas não basta, vê necessidade de um aporte teórico e uma discussão contínua sobre Educação. Sem isso, não se consegue se construir uma instituição de ensino. Acredita que se precisa discutir mais Educação, com o pessoal de escolas de ensino fundamental, médio, técnico, seja na própria universidade. Os professores das áreas específicas precisam debater mais fora de suas áreas de formação. Mesmo os professores da área da educação precisam de mais discussão ir mais à ponta, pois há muito descolamento.</p>
--------------------	--

Esta contradição, onde se verifica quase que um consenso sobre a importância da educação<sup>72</sup> associada a uma desvalorização dos estudos sistematizados sobre o tema, vem, em nossa análise, de uma concepção liberal segundo a qual podem ser resolvidos os problemas sociais através da educação, sem se mexer nas estruturas da sociedade. Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, ainda é muito forte a ideia da importância de ensinar aos alunos apenas aquilo que se considera que lhes será útil, como se alfabetizar e adquirir uma profissão, rebaixando a qualidade da educação ofertada a eles. Os estudos mais aprofundados sobre o tema questionam esse paradigma, sendo objeto, então de rejeição e resistência.

Assim, o entusiasmo com a modalidade EJA no câmpus se choca com uma política que ausenta a formação de professores, principalmente na área específica de educação, encontrando uma resistência ao debate mais aprofundado sobre o tema.

#### 4.2.4 Possibilidade de autonomia: existência de debates, pressões e suporte

Para a questão-referência **“Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?”**, podemos catalogar apenas uma

<sup>72</sup> Mesmo quando se fala de EJA, é grande o consenso sobre sua importância, embora não o seja em relação ao desejo individual de trabalhar com o público.

fala<sup>73</sup>. No caso, o Professor D afirma que “Entende que, tanto na experiência com Proeja em instituição anterior, quanto na atual, há espaços onde pudessem discutir a educação dos alunos”. Com efeito, ocorreu uma série de reuniões com os professores do curso e o setor de ensino, além de uma reunião Pré-Conselho de Classe e o Conselho de Classe propriamente dito.

Além disso, deve ser considerado o dado de que existem, no âmbito do IFRS, normas específicas<sup>74</sup> que dispensam os servidores docentes do registro de ponto e que estabelece o teto de 8 horas de aulas (para professores no regime de trabalho de 20 horas semanais) e de 16 horas de aulas (para os de 40 horas semanais), estando facultada ao professor a gerência de uma porcentagem elevada de sua carga horária. Embora, conforme pressuposto pela Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, a norma possa ser reinterpretada no Contexto da Prática, não havendo uma relação de determinação entre a existência da norma e a garantia de autonomia do professor, há uma indicação desta.

#### 4.2.5 Contradições, conflitos e tensões entre as interpretações do Texto

A seguir, a questão-referência **“Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?”** tem por objetivo identificar discordâncias dos professores em relação à política pública. Neste caso, assim como no ponto da resistência, há uma discordância dentro da categoria de **Seleção e Formação de Professores**, quando um professor afirma que

**Professor D**

Na sua concepção, não precisa de grandes preparações para trabalhar com o Proeja, depende sempre da leitura da turma, de como se enxerga o público, como acha que pode produzir, na velocidade e no tempo deles.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, entretanto, apontam a necessidade

de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos

<sup>73</sup> Dado este resultado, acreditamos ser possível afirmar que, devido à delicadeza do assunto, há uma maior dificuldade de que ele surja com uma pergunta mais geral, como foi o caso. Em uma autoanálise crítica, deveria ter-se usado uma formulação de pergunta mais direta para entrevista.

<sup>74</sup> As Resoluções do Conselho Superior do IFRS (Consup) número 81 e 82/2011.

trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. (BRASIL, 2000, p. 58)

Em sua fala, coerentemente com o que já disse anteriormente, não implica que o Professor D discorde da especificidade necessária para se trabalhar com alunos de Educação de Jovens e Adultos: ele afirma, no entanto, que basta a sensibilidade do professor para suprir essa necessidade. Como já afirmamos em outros momentos, a política pública afirma sua intencionalidade ao apontar a direção para a formação docente, sendo esta, assim, necessária.

#### 4.2.6 Dificuldades apresentadas e como lida-se com elas.

A questão-referência seguinte, **“Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?”** traz consigo o movimento de lidar com aquilo que, comumente, não se prevê nos Textos da política, já que nunca uma legislação, um Documento-Base ou uma Diretriz Curricular conseguirá antecipar tudo que pode ocorrer no Contexto da Prática. É onde a ação dos professores se faz mais importante, pois é ela que pode construir uma resposta às dificuldades e efetivar com que se atinjam os objetivos da política.

Na categoria **Proposta curricular: estrutura, construção e reconstrução** um dos professores aponta uma série de críticas à própria estrutura curricular do curso, considerando esta um problema, para o qual a resposta possível, até o momento da entrevista, foi o de redução de danos. Sobre isto, ele afirma de forma taxativa:

<b>Professor A</b>	<p>A estrutura com a qual se trabalha hoje não contempla a proposta de trabalhar com Proeja. É necessário rever: os profissionais, professores, técnicos, setor de ensino, devem estudar, conhecer a proposta, buscar a legislação sobre avaliação, frequência, proposta do Proeja. A partir daí, estabelecer um currículo que auxilie o aluno, não o prejudique. Hoje, o aluno além de todo o esforço de trabalhar, vir à escola, tem que dar conta do currículo que a instituição tem e que não o favorece. O que há de diferença [em relação aos demais integrados] é a organização por semestre e em disciplinas. Quando o curso começou a rodar, começaram a surgir problemas. No final de semestre, o aluno que reprova em uma disciplina, vai fazer as outras, mas e aquela que ele reprovou? Ele permanece? Ele pode cursar disciplinas que tenham pré-requisito? Vê-se que é um curso integrado estruturado como curso subsequente. Isso se dá por desconhecimento, falta de estudo, uma forma de construção aligeirada e gera prejuízos para os alunos. O desconhecimento também se mostra quando não se tem clareza sobre a questão da reprovação por faltas, se é global ou por disciplina. Considera que se conseguiu minimizar o impacto negativo sobre o aluno permitindo-se que ele [mesmo reprovado em uma disciplina] continue a caminhada com sua turma, tendo que refazer posteriormente as disciplinas pendentes. Isto poderá gerar um prejuízo: vê isso como uma potencial variável para evasão. Quando se estruturou o currículo desta maneira, estava-se estimulando a evasão.</p>
--------------------	--

O professor aponta, como já vimos em outras análises, que a forma como se deu a construção do Projeto Pedagógico de Curso não foi a ideal. Anteriormente, ele havia afirmado que não houve debate sobre a natureza da Educação de Jovens e Adultos no processo de construção da proposta. Em sua leitura, isso tem por decorrência uma estrutura e forma de organização do curso prejudicial aos trabalhadores-alunos, estimulando a evasão.

<b>Professor A</b>	<p>Vê que a forma de construção [do currículo e do curso], que considera atravessada, se reflete nos problemas que se enfrenta no dia-a-dia do Proeja. Não problemas com os alunos, mas problemas que “nós causamos e estamos causando” aos alunos. Eles não têm uma avaliação que condiga com a realidade que possuem, nem currículo pensado e projetado para a realidade deles. Eles não são alunos que devam ter um currículo igual aos alunos do curso técnico integrado do ensino médio que temos na manhã e na tarde: não que seja melhor ou pior, mas que seja uma forma diferente de pensar o currículo. Mesmo que seja um integrado como os outros, tem que ser pensado de forma diferente porque são públicos diferentes, e isto não aconteceu.</p>
--------------------	---

De fato, como vimos anteriormente, a proposta curricular do curso organiza-se por disciplinas, prevendo, inclusive, a existência de pré-requisitos. Sobre este assunto, concordamos com Ciavatta, quando ela aponta a necessidade de

Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. (2011, p. 50-51)

Desta maneira, entendemos que a proposta de organização por disciplina desintegra o currículo integrado, no sentido de fragmentá-lo ao extremo. A previsão de dispensa de pré-

requisito a que o professor se refere quando fala da possibilidade de o aluno “continuar a caminhada com sua turma” permite que o aluno mantenha o vínculo com o grupo, o que consideramos essencial para a permanência. Uma proposta na qual o aluno tivesse de se fazer presente apenas em alguns dias ou horários da semana, como é comum na forma de organização por disciplinas, tenderia a desenvolver pouca ligação com a escola e com o coletivo. Desta maneira, estamos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA quando, ao falar sobre a adequação que deve ser levada a cabo para a modalidade, afirmam que tal adequação

[...] tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, 2000, p. 58)

Assim, entendemos correta a análise que estabelece uma relação entre uma estrutura curricular adequada e as condições de permanência dos alunos na escola e a que, como diz Ciavatta logo acima, fala da necessidade de processos de recriação permanente.

Na categoria de **Prática de ensino-aprendizagem**, emergem nas falas as dificuldades correntes em sala de aula e na relação com os trabalhadores-alunos e com todas as cargas históricas que ambos – professores e estudantes – carregam consigo.

<b>Professor B</b>	No início, começou a trabalhar alguns conteúdos de Química para os quais os alunos necessitavam de habilidades numéricas, de matemática. Avalia que foi bastante catastrófico. Os alunos dessa turma específica têm uma dificuldade imensa em matemática, para alguns foi meio traumatizante. Percebeu que alguns já pensavam em desistir da escola, desistir da disciplina. Teve que readequar sua metodologia em sala de aula, para esquecer-se da matemática e trazer outras coisas para a sala de aula para motivar esses alunos.
--------------------	---

<b>Professor D</b>	[Quem trabalha com as disciplinas de formação profissional] Tem que condicionar o material ao nível de conhecimento dos alunos, tanto em Português quanto em Matemática. No caso de sua disciplina, os conhecimentos de matemática são importantes. É preciso entender que o aluno ainda não pegou todos os conhecimentos de matemática, que está pegando, isso quando pega, porque matemática já é um dodói.
--------------------	---

Neste caso, os professores se deparam com aquilo que, no cotidiano escolar, é chamado de insuficiência de conhecimentos (ou falta de base) dos alunos, avaliação que também já havia surgido em fala anterior<sup>75</sup>. Os professores B e D, em suas falas acima, afirmam considerar aquilo que os alunos sabem e aquilo que eles ainda não sabem como

<sup>75</sup> Na seção 4.1, análise da categoria “Características da turma”.

pontos de partida, ao invés de entendê-los como entraves para o processo educativo. O professor B demonstra que esta ação parte, por vezes, do choque entre o planejado e a situação concreta, sendo necessária uma reconstrução do planejamento para uma prática de ensino-aprendizagem diversa. De fato, ele avalia esta reconstrução como positiva, pois:

<b>Professor B</b>	Há relatos de alunos que, no início, estavam achando Química muito ruim, muito difícil e que agora perguntam quando terão novamente aulas de Química, pois não tinham aulas da disciplina [no semestre letivo quando ocorreu a entrevista].
--------------------	---

Podemos estabelecer uma relação entre esta fala do Professor B e seu relato de uma experiência de Prática de ensino-aprendizagem prévia em Educação de Jovens e Adultos, da qual ele fala que

<b>Professor B</b>	O choque de estar em uma sala de EJA sem ter a licenciatura trouxe elementos para a reflexão. O fato de estar cursando a licenciatura simultaneamente a este momento lhe ajudou a refletir bastante, a valorizar o aluno. Antes, quando saiu do bacharelado, estava dando uma aula acadêmica, sem interação nenhuma com os alunos, querendo imprimir conceitos, coisas bem da academia. Entende hoje que não é assim que funciona a educação de maneira geral, há todo um processo de construção e avaliação dentro da sala de aula, o que é bastante importante. Em uma de suas experiências anteriores, entrava em bastante conflito com os alunos, era muito rígido, trabalhava com poucos projetos dentro de sala de aula, tinha uma aula bem tradicional.
--------------------	--

Já o professor D fala da necessidade de compreensão do ritmo dos alunos e afirma que a turma tem uma dificuldade específica com o conteúdo de matemática. Ele aprofunda o tema dos tempos de aprendizado quando diz que:

<b>Professor D</b>	É preciso dar segurança a este público. Entender as diferentes velocidades. Para o público do Proeja, se começa o editor de textos, eles vão entendendo, uma planilha de cálculo com um cálculo simples, eles vão entendendo.
--------------------	---

A ideia de “diferentes velocidades” a qual ele se refere é um traço comum na Educação de Jovens e Adultos, como já entendem as Diretrizes Curriculares:

Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético. (BRASIL, 2000, p. 63).

Podemos perceber que, embora em confluência com o que diz o Texto da política, este mesmo professor, anteriormente, afirma que este mesmo Texto não influía em sua

prática. Com isso, podemos verificar a exatidão da conclusão de Costa, quando ela, ao analisar a implementação do Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA no Câmpus Charqueadas do IFSul, afirma que

[...] os atores da implantação da política a vão redesenhando a partir de suas vivências anteriores, mas fui surpreendida com a constatação de que a prática durante o processo de implantação também provoca mudanças no programa e que em certas situações essas mudanças fazem com que a política se aproxime do desenho previsto pelos formuladores mesmo que estes não produzam estratégias eficazes de condução do desenho original. (COSTA, 2009, p. 95)

Com efeito, vemos que uma das dificuldades apontadas por um dos professores foi exatamente a ausência de uma estratégia unificada sob uma mesma concepção, o que o Professor A aponta como mais uma dificuldade que ocorre no âmbito do curso.

<b>Professor A</b>	Não se pensou em ter uma metodologia de avaliação em conjunto, em que os professores trabalhem de forma semelhante. Não igual, porque cada professor tem sua autonomia, mas pelo menos que a proposta de avaliação tenha a mesma concepção. Só se sabe que tem que ser 7 [a nota mínima para aprovação]. As formas de avaliação sobre esse aluno são totalmente diferentes, isso gera desequilíbrio, prejudicando os alunos.
--------------------	--

Assim, vemos reafirmada a lógica fragmentada, detectada no processo de construção da Proposta Curricular e na organização do curso por disciplinas, agora no processo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Esta situação, ao que o professor aponta, causa prejuízos aos alunos e aponta na contramão do que se pressupõe ser um currículo integrado.

A categoria **Permanência do discente na escola** aparece como uma dificuldade que, pelo indicado na fala dos professores, está abaixo daquilo que se esperava para esta modalidade. O Professor D diz que “Houve algumas desistências, mas aparentemente a turma está se mantendo” e a Professora C afirma que “Em comparação com outros cursos, o Proeja tem uma baixa desistência”.

Para uma análise mais completa, buscamos os dados referentes à conclusão do 1º semestre de 2012 e das matrículas do 2º semestre do mesmo ano. Com estes dados, pudemos ver que a turma teve uma média de aprovação nas disciplinas de, aproximadamente, 29 alunos, com um mínimo de 24 e o máximo de 34. A média de reprovados por frequência foi de aproximadamente 8 alunos, com o mínimo de 5 e o máximo de 9<sup>76</sup>. Para estes cálculos, não foi computada a disciplina de Educação Física uma vez, que por motivos previstos na

<sup>76</sup> Este dado é fundamental porque a possibilidade de seguir adiante com a turma, mesmo em caso de reprovação, é facultada apenas àqueles que cursaram o semestre inteiro e repetiram por nota.



LDB<sup>77</sup> muitos alunos enquadram-se como dispensados, de forma que apenas 16 a cursaram. No início do segundo semestre, exatamente 29 alunos efetuaram a matrícula. Houve casos de alunos reprovados que, após um ano, retornaram para cursar novamente o 1º semestre.

Apesar de entenderem como relativamente baixos estes números, encontra-se preocupação com a questão da evasão, a busca de suas causas e respostas para resolvê-las.

<b>Professor D</b>	Precisamos buscar diminuir as evasões e tentar entender o porquê das evasões. O nosso público normalmente vem de classes muito baixas e, quanto mais conseguimos segurá-los através de subsídios (bolsas, etc.), melhor. Diminuir a evasão: atender necessidades de sobrevivência, transporte, alimentação do aluno. Quanto mais dermos estrutura, aporte, menos evasão teremos. É um elemento motivador para os alunos.
--------------------	--

Além da questão estrutural e de assistência estudantil que o professor aponta, condizentes com a realidade e o perfil de trabalhadores-alunos, ele também levanta a importância de se pensar a própria prática de ensino-aprendizagem como fator para diminuir a evasão.

<b>Professor D</b>	O público já vem de uma série de frustrações, há o risco de evasão muito alta caso o professor force. Há a necessidade de partir bem do básico.
--------------------	---

Concordando com ele, o professor A aponta a existência de práticas como as que o Professor D se refere como potenciais causas de evasão.

<b>Professor A</b>	Esses alunos chegam a uma escola que tem uma proposta de formação integral, mas que tem um nível de exigência mais forte, onde muitas vezes professores não levam em consideração sua realidade. E esses alunos vêm ficando. Não sabe dizer se vão ficar, se vão concluir, mas percebe que, em comparação com outras modalidades, principalmente o subsequente, a permanência é maior. Depois de um ano e meio de aula, 70% permanecem. Alguns não seguiram, não por terem desistido, mas porque reprovaram.
--------------------	--

Ainda, o Professor A traz como um grande fator de permanência os próprios alunos e suas características, ao apontar que os que não seguiram o fizeram apenas pela reprovação. Um dado que corrobora isto é que a instituição, ao oferecer um curso estruturado em semestres com ingresso anual, não dá possibilidade para o aluno reprovado refazer imediatamente o período letivo no qual ele não obteve aproveitamento.

São levantadas dificuldades também na categoria **Seleção e Formação de professores**, assunto sobre o qual já fizemos algumas considerações em momento anterior.

<sup>77</sup> Segundo o §3º do artigo 26, a educação física é disciplina de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa para quem tenha jornada de trabalho igual ou superior a 6 horas, tenha mais de 30 anos de idade e que tenha prole, dentre outros motivos.

Para dois professores, a ausência de formação específica, seja na licenciatura, seja em serviço, proporcionada pela instituição, constitui-se em algo com impactos no rumo proposto pela política pública.

<b>Professor A</b>	Resume o que ele vê em relação ao Proeja: desconhecimento da estrutura. Por parte dos professores envolvidos, assim como da própria organização da instituição. No dia-a-dia na instituição, percebe que os professores ingressam sem conhecer cada modalidade, a estrutura do instituto ou o que é verticalização. A lei não define os níveis e modalidades de maneira clara, mas dá uma base.
--------------------	---

<b>Professor B</b>	Vê algumas diferenças na formação de professores, uma vez que no Câmpus Restinga – IFRS há alguns professores que não tem formação pedagógica, licenciatura especificamente. Isso faz bastante diferença na hora de definir metodologias, concepções de ensino. Vê nisso claras diferenças: os professores com quem trabalhou anteriormente na Educação de Jovens e Adultos tinham uma concepção, já trabalhavam há algum tempo com jovens e adultos. Isso entra em conflito, às vezes, com professores da área técnica, que não tem licenciatura, que tem outra concepção de ensino diferenciada dos professores que têm formação específica.
--------------------	--

Esta ausência de formação resulta no que eles avaliam serem conflitos, causados por desconhecimentos de temas que consideram importantes para o trabalho em educação. Desta maneira, o Professor A sugere que, dada esta realidade, a instituição deve agir no sentido de promover esta formação.

<b>Professor A</b>	Entende que é dever de uma instituição de ensino debater e estudar a educação. Não pode se fazer um concurso para professor de uma instituição de ensino onde não é cobrado conhecimentos sobre educação, apenas português e conhecimentos específicos. Como muitos professores vêm de formações outras que não a licenciatura, muitos não tiveram nenhum contato com a questão da educação.
--------------------	--

A experiência trazida pelo Professor B, de atuar profissionalmente junto a turmas de Educação de Jovens e Adultos antes de passar pela formação pedagógica e após a mesma, nos traz indícios da importância desta para a ação junto à modalidade:

<b>Professor B</b>	Depois que terminou a licenciatura, parou um tempo de dar aula na Educação de Jovens e Adultos, depois retornou, assumiu outras turmas em outras escolas, começou a trabalhar com projetos, a conversar mais com os alunos. As disciplinas da área da Educação serviram bastante para trabalhar o aspecto humano, com o qual tinha bastante dificuldade, avalia que ainda tem. O aspecto humano dos alunos, construir a aula junto com eles, a partir dos conceitos deles. Isto tem feito bastante diferença.
--------------------	---

Assim, vemos a ausência desta formação como uma limitadora do entusiasmo pedagógico com a modalidade EJA que pudemos aferir anteriormente, sendo necessário tomá-la como ponto central da política.

Aqui, a **Especificidade do público de EJA** surge em algumas falas como dificuldade, embora surja também como potencial para a superação dessa mesma dificuldade, como vê-se a seguir:

<b>Professor B</b>	Entende que os alunos vêm cansados, que os alunos trabalham, às vezes chegam atrasados, mas o pouco tempo que eles estão em sala de aula é bastante gratificante. Tem um retorno muito grande dos alunos em relação à experiência, à troca de saberes. Entende que isso é bastante importante para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula.
--------------------	--

Ao mesmo tempo em que o Professor D afirma que, nesta modalidade “Pega um público que está muito mais defasado”, ele coloca que

<b>Professor D</b>	A questão da idade é muito relativa, se a pessoa quiser ela consegue. Acha que o aluno do Proeja tem tanta capacidade quanto o do integrado ou do superior. Ninguém pode dizer que alguém não tem condição, cada um é que tem que dizer se é capaz ou não.
--------------------	--

O professor, neste caso, deposita confiança na capacidade dos alunos, mas reduz à vontade individual a possibilidade de ser capaz de superar esta barreira ao apontar a idade avançada como potencial impeditivo. Entendemos, entretanto, que a questão da idade vem acompanhada de toda uma carga social, concreta e simbólica, que transcende o mero desejo pessoal. O próprio professor aponta isto ao dissertar sobre o conteúdo de sua disciplina:

<b>Professor D</b>	Como a formação profissional não é na área de informática, a formação dos alunos nessa área é mais voltada para a inclusão digital. Esse público tem uma resistência ao computador, devido a uma mística criada ao redor deste. Diferente da turma do integrado, onde é preciso cuidar para o aluno não ir longe demais.
--------------------	--

Assim, vê-se que, segundo o próprio, ele realiza uma adaptação de sua prática de ensino-aprendizagem segundo a questão justamente da idade, visando propiciar que, aí sim, a partir de uma abordagem pedagógica adequada, esta questão não seja um problema e que o aluno possa sentir-se estimulado.

Quanto às **Características da Turma**, surge um ponto central, que envolve uma preferência pelas disciplinas técnicas.

<b>Professor A</b>	Muitos alunos têm a perspectiva de saírem profissionais da área, o que acaba levando a uma valorização maior das disciplinas técnicas. A ideia é justamente buscar a integração, e esta tem que ser entre ambas, tanto entre as propedêuticas quanto as técnicas.
--------------------	---

O trabalho pedagógico proposto, neste caso, é a busca da integração sem criar hierarquias, o que historicamente vem associado à dualidade estrutural da educação. Sobre isto, concordamos com Ciavatta sobre a importância de

Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram o meio de vida. (2011, p. 50)

Entendemos que esta proposição entra em acordo com a fala do professor que, ao identificar a predileção de alunos pela profissionalização, está identificando exatamente esta necessidade dos sujeitos de buscarem uma forma de produzirem sua própria existência em uma sociedade capitalista. A superação disto dá-se, em nosso entendimento, por dialogar com este entendimento dos trabalhadores-alunos, não por refutá-lo. Assim, entendemos que a integração preveja que os alunos que buscam a escola geralmente por motivos ligados apenas à busca ou manutenção de um emprego, tenham, através desta “via de entrada”, acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, profissional, científico e cultural em diálogo permanente, propiciando-lhe, talvez, condições de superar uma determinada situação pessoal e de sociedade.

#### 4.2.7 Relações de poder no Contexto da Prática

A questão-referência **“Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?”** traz falas de professores sobre sua relação com a instituição onde trabalham e com o governo federal, a quem estão ligados servidores e instituição.

Sobre a categoria **Proposta curricular: estrutura, construção e reconstrução**, o Professor A que, ao longo deste estudo mostrou ser esta uma preocupação central de sua parte, afirma que

<b>Professor A</b>	Vê necessidade de valorização do Proeja por parte das instituições, no sentido de se debruçar sobre ele, estudá-lo mais, de se entender que ele tem toda uma especificidade que deve ser trabalhada e que não é possível apenas transpor o currículo do Ensino Médio regular. A ideia não é facilitar ou tornar um currículo mais simples, mas sim de construir um currículo focando no público que se quer.
--------------------	--

Assim, ele reafirma a importância que dá à questão do currículo, especificamente no caso do Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA que, entende ele, é pouco valorizado

pelas instituições, seja na instância ou nível de governo que for. Sobre isso, relembramos a história de desvalorização da modalidade EJA, marcada ainda hoje por programas e pela negação de seu entendimento enquanto modalidade.

Quanto à **Prática de ensino-aprendizagem**, a Professora C nos dá pistas sobre o envolvimento institucional de uma ampla gama de setores do Câmpus Restinga junto ao curso da modalidade EJA.

<b>Professora C</b>	Percebe que foi uma boa decisão do câmpus implementar esse curso e que a forma que ele está sendo conduzido, por todos os professores, direção de ensino, área pedagógica, está sendo bem conduzido: os alunos gostam, se identificam. Isso traz bons resultados: os alunos gostam, estão sendo aprovados, se identificam. Estão caminhando de forma positiva.
---------------------	--

Ainda, ela aponta como necessário este envolvimento coletivo para o que ela avalia como bom resultado que o curso vem atingindo. Outra indicação que ela traz, já apontada em outros momentos, é a de que ela entende como uma decisão do câmpus a implementação do curso, ou seja, de que houve um espaço para discussão e deliberação sobre este tema.

Na categoria de **Relação com instância governamental**, a tônica de nossos questionamentos e das falas foi sobre uma eventual descontinuidade do Proeja – dado o que falamos anteriormente sobre os processos que, historicamente, marcam as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. Sobre isso, temos uma posição amplamente favorável à manutenção da modalidade, mesmo no caso do fim do programa.

<b>Professora C</b>	Acha que pela realidade que temos hoje na escola, comparando mesmo com outros cursos, valeria a pena manter [mesmo se não houvesse apoio governamental]. É um dos cursos onde temos bons resultados: vemos os alunos interessados, participando. Pensa que seria uma pena a descontinuidade da política de incentivar o Proeja e de inserir essas pessoas, avaliando a partir da experiência com essa turma.
---------------------	--

<b>Professor D</b>	Afirma que é sempre a favor de quanto mais os bancos escolares tiverem mais gente melhor. A extinção do Proeja seria muito ruim, pois ele abre oportunidades para as pessoas. Conhece um professor que é oriundo do Proeja. Proeja é uma porta que se abre, conhece muitas pessoas que o padrão de vida melhorou [a partir do curso].
--------------------	---

<b>Professor A</b>	<p>Pesquisando sobre o assunto, viu que o próprio programa profissionalizante do governo, o Pronatec, hoje permite o Proeja Pronatec. Isso lhe chamou a atenção de maneira positiva, dentro de um programa ao qual tem muitas restrições, no sentido de que está dando estímulo à Educação de Jovens e Adultos, não apenas a formações rápidas de 3 ou 6 meses. Avalia que isso indica que não se objetiva apenas a formação rápida. Defende que se mantivesse a proposta de Educação de Jovens e Adultos em uma proposta mais integral, não uma formação aligeirada que visasse apenas ter mais um sujeito a mais com o ensino médio completo.</p>
--------------------	---

A avaliação de que o curso tem bons resultados – seja na própria experiência do Câmpus Restinga quanto em experiências anteriores, é fundamental para a construção desta posição dos professores. A fala do Professor A complementa as anteriores, ao defender que se mantenha a proposta de Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA, rejeitando propostas que visem formações aligeiradas ou visando apenas a certificação. Embora não seja o foco de nosso estudo atual, surge na fala do Professor A uma referência ao Pronatec, atual programa voltado para a educação de adultos do Governo Federal. Da mesma forma, surge também na do Professor D.

<b>Professor D</b>	<p>Os programas que estão surgindo são cada vez mais amplos, como o Pronatec. Hoje, pelo Pronatec está se atendendo alunos de uma escola municipal de educação especial que, uma vez que saem da escola, ficam em um “limbo”.</p>
--------------------	---

Não nos focaremos neste tópico no momento embora, pela pertinência do assunto no contexto atual, faremos apontamentos para continuidade de estudos na conclusão desta dissertação.

A Professora C faz uma análise sobre o custo-benefício de se manter uma política de Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA pelo governo e, desta maneira, aponta a importância que ela considera ter a sua manutenção.

<b>Professora C</b>	<p>Acredita que é um caminho, uma possibilidade que se abre para essas pessoas. Acha que alguns deles não vão conseguir atuar nas áreas técnicas, mas o Proeja promove a inserção deles na sociedade de alguma forma, nas famílias, como no caso de uma aluna que consegue agora conversar com o neto, acessar a internet e pesquisar alguma coisa no Google com ele. De alguma forma promove o aluno. Sabe que tem dinheiro público envolvido, que poderia se dizer que só por isso não justificaria. Mas acha que seria uma pena, pois promove a inserção dessas pessoas, e pode fazer a diferença na vida de muitas delas para outra condição de emprego. Muitas delas trabalham hoje em empregos precários, dá uma condição para eles estarem aptos a buscar outras vagas de emprego diferentes do que eles estão acostumados hoje. Seria uma pena não ter a continuidade do Proeja, considerando a realidade das duas turmas que tem no câmpus.</p>
---------------------	--

Neste ponto, ela explicita a importância do curso mesmo para aqueles que não vão ou não desejam trabalhar com a formação específica em Recursos Humanos sem, no entanto, tirar a questão da formação de mão de obra do centro do programa. Entretanto, ela aponta a importância do curso para também, contribuir com os alunos a alcançarem suas aspirações subjetivas.

Avaliando as expectativas sobre a continuidade do Programa, temos posições mais e menos otimistas.

<b>Professor D</b>	Isso [terminar o Proeja] seria impactante, seria cortar uma porta de um grupo de pessoas. Acredita que não acontecerá, que o Proeja é a menina dos olhos do governo e que a tendência é o Proeja se manter e se ampliar. Quanto mais portas abertas para a educação, é a saída para nós nesse país. Acha que a forma como o Proeja está acontecendo vale a pena ser mantida. As questões pedagógicas, de avaliação, de público.
--------------------	---

<b>Professor A</b>	Vimos de uma sequência de governos que vêm mantendo a mesma política, mas entende que são ciclos e que mais cedo ou mais tarde haverá alguma mudança, uma ruptura. Essa ruptura, dependendo, pode ser brusca, pois sabe que há uma resistência muito grande [à EJA]. Provavelmente, virá em uma forma menos voltada à formação do sujeito e mais voltada a uma formação aligeirada. Entende que o Proeja hoje busca uma formação mais integral do sujeito.
--------------------	--

Entendemos que ambas as posições fazem a análise sobre a permanência ou não do Programa, não da modalidade, pois os dois professores são favoráveis à manutenção desta, mesmo com uma mudança de programa. Entendemos ser esta a chave para, amparado nas mudanças recentes na legislação, principalmente na lei 11.741/2008 e o fato de estar hoje inscrito na LDB, ampliar o grau de institucionalização do Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, tornando-o menos suscetível às mudanças governamentais de ocasião.

#### 4.2.8 Influência do Contexto da Prática na Produção do Texto

A última questão-referência é “**O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?**”. Verificou-se uma resposta na categoria **Proposta curricular: estrutura, construção e reconstrução**, a qual se refere à reconstrução do Texto do Projeto Pedagógico do próprio curso. Anteriormente, o Professor A apontava a proposta curricular do curso como geradora de problemas para os trabalhadores-alunos.

**Professor A**

Em busca de uma resposta aos problemas que vinham se apresentando em sala de aula, no Proeja e no integrado, buscou os documentos-base para fomentar uma discussão mais séria, no sentido de tentar a construção de um novo currículo, que é a proposta que pretende realizar no momento.

Podemos supor que os professores não percebem a sua prática influenciando a produção de Textos em âmbito governamental, mas sabemos que há espaços de participação na construção de textos em escala local e institucional. Embora o processo ao qual o Professor A se refira estivesse ocorrendo em momento posterior à nossa delimitação, cremos que é válido o registro. Também o é o do processo de construção coletiva de uma normativa complementar ao Projeto Pedagógico de Curso para reger a avaliação da modalidade EJA no câmpus, em resposta ao que o mesmo professor fala anteriormente, da ausência de uma proposta coletiva sobre o assunto.



## CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, buscamos compreender como se deu a implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no Câmpus Restinga do IFRS, tentando apreender o que era específico da experiência em uma escola no bairro da Restinga, fruto de lutas da comunidade, e surgida já em uma etapa de maior consolidação da política de Educação Profissional do período.

Para tal, usamos como referencial de análise a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, que se mostrou muito adequada: analiticamente, por permitir-nos sistematizar nossa observação a partir de uma gama de aspectos que dificilmente teríamos de outra forma; e como explicação de como é construída uma política. Tradicionalmente, o estudo das políticas públicas, segundo Amábile (2012, p. 391), “não reflete a improvisação caótica que normalmente marca as políticas públicas latino-americanas”. Compreender o movimento dos agentes como parte da política é, a nosso ver, o grande avanço deste referencial. Compreender que estes agentes são, todos eles, seres únicos, porém banhados de historicidade e parte de uma totalidade que influi sobre e é influenciada por eles, é um diálogo com o materialismo histórico que consideramos necessário.

Inicialmente, demos centralidade à lei 11.741/2008 que, ao longo da pesquisa, foi se mostrando, no Contexto da Prática, pouco relevante, uma vez que as mudanças que ela trazia se fizeram sentir já quando do Decreto 5.154/2004 e que, no âmbito do Câmpus Restinga, já eram sentidas com força. Isto ficou claro, em nosso estudo, pela indicação dos professores da importância dada à Educação Profissional na forma integrada ao Ensino Médio e pelo pouco destaque ou desconhecimento da lei 11.741/2008. Acreditamos, entretanto, que esta lei é muito importante do ponto de vista político: podemos dizer que, uma vez publicada, ela se tornou elemento do Contexto de Influência ao inserir aspectos centrais na estrutura da educação de forma mais definitiva, dando maior segurança jurídica e fortalecendo a posição de uma educação que interesse à classe trabalhadora.

Pudemos observar que, dentro das questões-referência para análise, algumas demonstraram ter maior centralidade do que outras, seja pelo dado da quantidade de falas nelas organizadas, seja pelo conteúdo nelas presentes. Foram estas: “Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?”; “Há evidências de resistência individual ou coletiva?”; “Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de

desigualdades?"; e "Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?". Acreditamos que esta centralidade deu-se pelo fato de que é nestas questões-referência que conseguimos identificar com maior clareza o que os sujeitos expressavam como os avanços e as permanências no sentido da construção de uma política que se identifique com uma proposta de formação humana integral.

O fato de o Câmpus Restinga ter sido implantado naquele momento histórico específico permitiu-lhe ser herdeiro de uma série de acúmulos construídos por trabalhadores em educação de outras instituições, tanto sobre o Ensino Médio Integrado quanto à Modalidade EJA. Muitos destes trabalhadores tiveram que lidar com cenários de um longo período sem a possibilidade do Ensino Médio Integrado e de negação do acesso a Jovens e Adultos Trabalhadores, tendo que construir a partir de muito pouco e enfrentar resistências fortemente enraizadas. Em contraposição, o Câmpus Restinga os teve a ambos, Ensino Médio Integrado e modalidade EJA desde o início como parte de seu projeto, em grande parte também pela ação de sua gestão.

Concluimos que a possibilidade de a comunidade da Restinga atuar decisivamente junto à escola, desde a sua formulação pedagógica até os seus processos de gestão, foi e é central para a instituição – inclusive para o posicionamento favorável ao Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA que pudemos encontrar entre os professores. Acreditamos que, em grande decorrência dos fatores acima combinados, o Ensino Médio na modalidade EJA no contexto estudado pode ocorrer sem resistências aparentes por parte dos profissionais envolvidos, ao contrário do que já foi detectado em outros estudos sobre a modalidade. Podemos afirmar, então, que, para as políticas públicas de educação profissional, devem-se oferecer condições estruturais para favorecer esta participação.

Percebemos, também, que a concepção de formação humana compreendendo a formação profissional como parte de si tende a potencializar a ambas mutuamente. Esta dimensão, levada a cabo, deve ter sempre o horizonte de potencializar o sujeito a ter consciência de si enquanto trabalhador, sujeito de direitos não apenas porque uma lei o diz, mas sim porque se trata de restaurar-lhe e aos de sua classe aquilo que, ao longo da história, lhe foi constantemente usurpado.

Vimos como o processo de ingresso, sua concepção e forma tal qual foi estruturado, ao eliminar a figura da prova de seleção, traz a compreensão do direito à educação de jovens e

adultos. Além disso, os critérios de pontuação aproximam alunos-trabalhadores afastados da escola ou que estejam cursando a Educação de Jovens e Adultos, aproximando aqueles que, em muitas instituições, tinham um perfil que era considerado como não-pertencente a um espaço dito “de excelência”.

Entendemos que a formação pode oferecer aos professores ferramentas para o seu trabalho em educação, embora não seja algo que o determine inexoravelmente. Surgiram evidências da necessidade de uma ação intencional da instituição visando a formação dos profissionais para o trabalho com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, dada a pouca presença destes tópicos nas licenciaturas, a existência de professores formados em bacharelado sem formação pedagógica e mesmo a resistência a que uma formação seria necessária. Para além do simples estudo destes tópicos de forma isolada, a concepção do Ensino Médio Integrado na modalidade EJA exige uma formação específica, dado seu caráter contra-hegemônico. Afirmamos que, no que toca à modalidade EJA, a combinação entre a disposição de trabalhar com a modalidade, que detectamos anteriormente, e a formação possuem um potencial de efetivar uma ação educadora condizente com a restituição do direito à educação para os jovens e adultos trabalhadores-alunos.

O cenário atual, entretanto, não é animador quanto a isto. Com a entrada em vigor do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em especial de seus subprogramas ligados à chamada Bolsa-Formação, surgem formas de contratação de trabalhadores em educação sob relações trabalhistas frágeis e precarizadas em detrimento da ampliação do quadro de servidores efetivos. Em nossa avaliação, isto diminui gravemente o limite de atuação dos trabalhadores em educação e, conseqüentemente, a possibilidade de estabelecimento de vínculos com as comunidades e de possibilidade desta influir no rumo das políticas. Neste ponto, concordamos com Ciavatta quando ela fala da importância da

Implementação de uma política de Estado que cause confiança nos professores para um processo de formação continuada, o que implica: a) instituição de um quadro docente próprio com a realização de concursos plenos; b) consolidação de planos de carreira, em que seja prevista dedicação exclusiva e melhoria salarial; c) melhoria física, material e tecnológica das escolas. (2011, p. 49)

A partir da gestão Dilma Rousseff, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade EJA vai paulatinamente tendo suas diretrizes substituídas por outras de orientação diversa, já com o nome de Pronatec-EJA, em uma mudança que consideramos incoerente dentro um governo que se propunha como de continuidade ao anterior. Esta mudança, merecedora de maiores estudos, nos parece indicar um caminho de fortalecimento enfraquecido da Rede Federal de Educação Profissional, onde

se injeta recursos sem estruturá-la e, conseqüentemente, enfraquecimento da proposta de integração entre Educação Profissional e Educação Básica.

Por isto, fica cada vez mais claro que opção que fazemos pelo uso do termo Ensino Médio Integrado na modalidade EJA mostra-se necessária. Ao passo em que o Governo Federal descarta o nome “Proeja” para substituí-lo por outro, implicando em uma mudança também de programa, faz como prefeituras e governos estaduais que mudam a cada gestão o nome de sua educação de jovens e adultos. Assim, defender a EJA enquanto modalidade – e não apenas como programa – é defendê-la em sua essência. Dentro da educação profissional, é defender uma proposta de manutenção destes sujeitos e o que eles podem trazer de novo.

Os rumos da política podem e devem ser disputados. Para nós, uma das conclusões mais importantes a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas é que todos os seus Contextos são cenário de disputa de rumo – ao contrário de uma visão onde apenas as disputas macro são possíveis, cabendo ao micro apenas aceitar ou resistir, entendemos que podemos ressignificar uma política que, a princípio, seria prejudicial à classe trabalhadora sem renunciar, evidentemente, à sua crítica e à disputa dos demais Contextos. Como afirmam Fischer e Franzoi:

[...] entende-se, também, que muito ainda teremos que conviver com essa multiplicidade de situações, que requer da educação uma complexidade de respostas. Isso não significa ser condescendente com programas rebaixados de qualificação, e com ações governamentais fragmentadas e descontínuas, mas estar atento às necessidades de trabalhadores que ainda estão muito distantes da escola (2009, p. 39).

Este caminho, marcado por contradições às quais se deve ficar permanentemente atento, é o que entendemos como possível para quem, ao mesmo tempo pesquisador e trabalhador em educação profissional, objetiva que esta assuma um caráter comprometido com a classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALALUF, Mateo. *Le Temps du Labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Bruxelles : Ed.de l'Université de Bruxelles, 1986.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Política Pública. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (orgs.). *Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 390-391. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>. Acesso em: 20 nov. 2013.

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

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação e Poder*. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. p. 138-165.

BASTOS, João Batista. Gestão Democrática da Educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Batista. (org). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOTTOMORE, Tom (ed.). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 2 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 2 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. 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 Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 2006. 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: 25 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008a. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 2 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 2 jan. de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 2012. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/index.php>. Acesso em: 20 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*: documento base. Brasília, dez. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 25 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Perguntas e Respostas sobre Proeja. Brasília, [s.d.]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10656&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10656&Itemid=). Acesso em: 20 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 10 ago. 2013.

BRECHT, Bertolt. Poemas 1913-1956. São Paulo, Editora 34, 2000.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade Educacional. In: PEREIRA, Isabel Brasil e LIMA, Júlio César França (orgs.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>. Acesso em: 20 set. 2012.

CATTANI, Antonio David e RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Formação Profissional. In: CATTANI, Antonio David e HOLZMANN, Lorena. *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Editora Zouk: Porto Alegre, 2011. p. 203-209.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada ensino médio e EJA. In: TIRIBA, Lia e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 25-55.

COSTA, Rita de Cássia Dias. *O PROEJA para além da retórica: Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação de Mestrado.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FAGUNDES, Ariel e RODRIGUES, Leandro H. Ilhados na Miséria. *Jornal Tabaré*, Porto Alegre, 2 dez. 2011. Disponível em: <http://jornaltabare.wordpress.com/2011/12/02/ilhados-na-miseria/>. Acesso em: 24 nov. 2012.

FISCHER, Maria Clara e FRANZOI, Naira Lisboa. Formação Humana e Educação Profissional – Diálogos possíveis. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 29, p. 35-51, 2009. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29ClaraFNairaF.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

FRANZOI, Naira Lisboa et al. Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. *Revista Educação e Realidade*, v.35 n.1, p.167-206, jan./abr. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p.11-27.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

GAMALHO, Nola Patrícia. Malocas e Periferia: a produção do Bairro Restinga. *Revista Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 4, n. 10, p.122-141, abr/2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/view/9911/6772>. Acesso em: 19 mar. 2013.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. *Caminhos e descaminhos da implantação da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro*. Seropédica: UFRRJ, 2011. Dissertação de Mestrado.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

IFRS. Câmpus Restinga. Edital de Abertura das inscrições ao Processo de Ingresso 2012/1 de alunos nos Cursos Técnicos de Nível Médio, Modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos). 2010. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Câmpus Restinga. *Pensando a Concepção Pedagógica do Campus Restinga – IFRS: relatório*. 2009. Mimeo.



\_\_\_\_\_. Câmpus Restinga. Projeto Pedagógico do Curso técnico em Recursos Humanos Integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja. Porto Alegre, 2011. Disponível em: [http://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20129311716267tecnico\\_em\\_rh\\_proeja\\_restinga\\_ultima\\_versao.pdf](http://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20129311716267tecnico_em_rh_proeja_restinga_ultima_versao.pdf). Acesso em: 10 out. 2013.

KLINSKI, Cláudia dos Santos. Ingresso e permanência de alunos com ensino médio completo no PROEJA do IF Sul-Rio-Grandense/Campus Charqueadas. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21853>. Acesso em: 20 out. 2013.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Há quinze anos, sobre a LDB: dois intelectuais em duas posições. *Revista Trabalho Necessário*, ano 8 n° 11, 2010. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN11%20F.J.S.%20LOBO%20NETO.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2012.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 11 out. 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MENEGAT, Rualdo (coord.) *Atlas ambiental de Porto Alegre*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1998.

MILLS, C. Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2013.

NUNES, Marion Kruse. *Memória dos Bairros*: Restinga. Porto Alegre, SMC, 1990.

Disponível em:

[http://www.portoalegre.rs.gov.br/estudioestinga/downloads/memoria\\_bairros\\_restinga.pdf](http://www.portoalegre.rs.gov.br/estudioestinga/downloads/memoria_bairros_restinga.pdf).

Acesso em: 25 mar. 2013.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. *Trabalho, Formação, Currículo. Para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999

POCHMANN, Márcio. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. *Revista SER Social*, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun. 2011.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. *O Processo Educativo no Orçamento Participativo: aprendizados dos atores da Sociedade Civil e do Estado*. São Paulo: PUC-SP, 2000. Tese de Doutorado. Disponível em: [http://www.pt-pr.org.br/pt\\_pag/PAG%202004/TRABALHO%20EMPREGO%20E%20REND/A/O%20Processo%20educativo%20no%20or%C3%A7amento%20participativo.PDF](http://www.pt-pr.org.br/pt_pag/PAG%202004/TRABALHO%20EMPREGO%20E%20REND/A/O%20Processo%20educativo%20no%20or%C3%A7amento%20participativo.PDF). Acesso em: 27 set. 2012.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SOUZA, José dos Santos. *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002.

SOUZA, Paulo Renato. *A Revolução Gerenciada – Educação no Brasil 1995 – 2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. Volume I. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores*. In: TIRIBA, Lia e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 57-97.

\_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Niterói: UFF, 2009. Tese de doutorado.

VIDOVICH, Lesley. *A conceptual framework for analysis of Education Policy and Practices*. Artigo submetido para apresentação na Australian Association for Research in Education, Fremantle, 2001. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/01pap/vid01267.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Roteiro de Entrevista: Docentes

1. Dados de identificação: nome, idade, gênero.
2. Fale sobre sua educação formal / acadêmica.
  - a. (Se o docente tiver cursado licenciatura ou algum tipo de curso de formação de professores, questionar se ele teve alguma cadeira de EJA ou de Educação Profissional ou, ainda, se estes tópicos foram tratados de alguma maneira durante o curso)
3. Desde que ano você atua na Rede Federal de Educação profissional?
4. Você tem alguma experiência profissional na área da educação prévia ao seu ingresso na Rede Federal de Educação Profissional?
  - a. Se sim:
    - i. Modalidade de Educação de Jovens e Adultos?
    - ii. Educação Profissional?
    - iii. Pública? Particular?
5. Como foi seu primeiro contato com a política do Proeja, como ela lhe foi apresentada?
6. Você já teve contato com os documentos oficiais sobre o Ensino Médio Integrado e/ou Proeja? Se sim, quais? Se sim, essa leitura influenciou em algo na sua prática docente?
7. Você já teve contato com a legislação que orienta a educação brasileira? E a específica sobre educação profissional? Se sim, pensa que essa legislação influenciou em algo na sua prática docente?
8. Recentemente, a LDB foi alterada de forma que a educação técnica de nível médio hoje faz parte da educação básica. Você tinha conhecimento dessa mudança? Se sim, como foi seu contato com ela, como ela lhe foi apresentada?
  - a. Sabendo disso, acredita que isso influenciou de alguma maneira sobre sua prática docente?
9. No que você avalia que sua experiência com esta turma do Proeja influenciou na sua prática docente?
10. No que a experiência de trabalhar com esta turma do Proeja difere de sua experiência anterior com a educação básica / EJA / Educação Profissional?
11. O Proeja vem sendo estimulado como política de governo, mas uma mudança de governo pode orientar uma mudança de política. Como você veria uma mudança de

orientação? O que pensa que valeria a pena ser mantido do Proeja mesmo que não houvesse estímulo do governo?

12. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o Proeja, seja sobre ele enquanto conceito, política ou sobre sua experiência com ele?
13. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

## Anexo 2 - Relação entre Questões-Referência e o Roteiro de Entrevista

<p>Identificação, formação e caracterização dos sujeitos da pesquisa.</p>	<p>1. Dados de identificação: nome, idade, gênero</p>
	<p>2. Fale sobre sua educação formal / acadêmica.</p> <p>a. (Se o docente tiver cursado licenciatura ou algum tipo de curso de formação de professores, questionar se ele teve alguma cadeira de EJA ou de Educação Profissional ou, ainda, se estes tópicos foram tratados de alguma maneira durante o curso)</p>
	<p>3. Desde que ano você atua na Rede Federal de Educação profissional?</p>
	<p>4. Você tem alguma experiência profissional na área da educação prévia ao seu ingresso na Rede Federal de Educação Profissional?</p> <p>a. Se sim:</p> <p>i. Modalidade de Educação de Jovens e Adultos?</p> <p>ii. Educação Profissional?</p> <p>iii. Pública? Particular?</p>

<p>1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?</p>	<p>5. Como foi seu primeiro contato com a política do Proeja, como ela lhe foi apresentada?</p>
	<p>6. Você já teve contato com os documentos oficiais sobre o Ensino Médio Integrado e/ou Proeja? Se sim, quais? Se sim, essa leitura influenciou em algo na sua prática docente?</p>
	<p>7. Você já teve contato com a legislação que orienta a educação brasileira? E a específica sobre educação profissional? Se sim, pensa que essa legislação influi em algo na sua prática docente?</p>
	<p>8. Recentemente, a LDB foi alterada de forma que a educação técnica de nível médio hoje faz parte da educação básica. Você tinha conhecimento dessa mudança? Se sim, como foi seu contato com ela, como ela lhe foi apresentada?</p> <p>a. Sabendo disso, acredita que isso influi de alguma maneira sobre sua prática docente?</p>
	<p>10. No que a experiência de trabalhar com esta turma do Proeja difere de sua experiência anterior com a educação básica / EJA / Educação Profissional?</p>

<p>2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?</p>	<p>6. Você já teve contato com os documentos oficiais sobre o Ensino Médio Integrado e/ou Proeja? Se sim, quais? Se sim, essa leitura influenciou em algo na sua prática docente?</p>
	<p>7. Você já teve contato com a legislação que orienta a educação brasileira? E a específica sobre educação profissional? Se sim, pensa que essa legislação influenciou em algo na sua prática docente?</p>
	<p>8. Recentemente, a LDB foi alterada de forma que a educação técnica de nível médio hoje faz parte da educação básica. Você tinha conhecimento dessa mudança? Se sim, como foi seu contato com ela, como ela lhe foi apresentada?</p> <p>a. Sabendo disso, acredita que isso influenciou de alguma maneira sobre sua prática docente?</p>



<p>3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?</p>	<p>6. Você já teve contato com os documentos oficiais sobre o Ensino Médio Integrado e/ou Proeja? Se sim, quais? Se sim, essa leitura influenciou em algo na sua prática docente?</p>
	<p>7. Você já teve contato com a legislação que orienta a educação brasileira? E a específica sobre educação profissional? Se sim, pensa que essa legislação influenciou em algo na sua prática docente?</p>
	<p>8. Recentemente, a LDB foi alterada de forma que a educação técnica de nível médio hoje faz parte da educação básica. Você tinha conhecimento dessa mudança? Se sim, como foi seu contato com ela, como ela lhe foi apresentada?</p> <p>a. Sabendo disso, acredita que isso influenciou de alguma maneira sobre sua prática docente?</p>
<p>4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?</p>	<p>9. No que você avalia que sua experiência com esta turma do Proeja influenciou na sua prática docente?</p>

<p>5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?</p>	<p>6. Você já teve contato com os documentos oficiais sobre o Ensino Médio Integrado e/ou Proeja? Se sim, quais? Se sim, essa leitura influenciou em algo na sua prática docente?</p>
	<p>7. Você já teve contato com a legislação que orienta a educação brasileira? E a específica sobre educação profissional? Se sim, pensa que essa legislação influenciou em algo na sua prática docente?</p>
	<p>8. Recentemente, a LDB foi alterada de forma que a educação técnica de nível médio hoje faz parte da educação básica. Você tinha conhecimento dessa mudança? Se sim, como foi seu contato com ela, como ela lhe foi apresentada?</p> <p>a. Sabendo disso, acredita que isso influenciou de alguma maneira sobre sua prática docente?</p>

<p>6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?</p>	<p>9. No que você avalia que sua experiência com esta turma do Proeja influenciou na sua prática docente?</p>
<p>7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?</p>	<p>10. No que a experiência de trabalhar com esta turma do Proeja difere de sua experiência anterior com a educação básica / EJA / Educação Profissional?</p> <p>11. O Proeja vem sendo estimulado como política de governo, mas uma mudança de governo pode orientar uma mudança de política. Como você veria uma mudança de orientação? O que pensa que valeria a pena ser mantido do Proeja mesmo que não houvesse estímulo do governo?</p>
<p>8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?</p>	<p>11. O Proeja vem sendo estimulado como política de governo, mas uma mudança de governo pode orientar uma mudança de política. Como você veria uma mudança de orientação? O que pensa que valeria a pena ser mantido do Proeja mesmo que não houvesse estímulo do governo?</p>

Considerações adicionais.	12. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o Proeja, seja sobre ele enquanto conceito, política ou sobre sua experiência com ele?
	13. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?